

LEONORA REYES-JEDLICKI\*  
FABIÁN CABALUZ-DUCASSE\*\*  
PABLO CORNEJO NÚÑEZ\*\*\*

LA UNIFICACIÓN EDUCACIONAL EN EL PROFESORADO CHILENO:  
GREMIO, SISTEMA E IDEARIOS, 1923-1973<sup>1</sup>

---

RESUMEN

En este artículo se analiza el concepto de unificación educacional desarrollado por el profesorado chileno y sus conexiones con el *Informe sobre Escuela Nacional Unificada*, estableciendo tres dimensiones para el análisis: la unificación gremial, el sistema educacional, y los idearios pedagógicos. Se estudian las significaciones que efectuó el magisterio en tres momentos claves del siglo XX, en diferentes contextos sociales y políticos de crisis educacional entre 1923 y 1973. El análisis se realizó sobre la base de la revisión de tres publicaciones periódicas: *Nuevos Rumbos* para abordar el período 1923-1932, *Nervio* para el período 1932-1953 y *Educadores del Mundo* para los años comprendidos entre 1956-1973. Entre los resultados se revela que la unificación educacional contiene una mixtura de idearios pedagógicos, esta se basó en diversos tipos de vínculos entre organizaciones docentes y partidos políticos y surgió de distintas capacidades de agencia del movimiento magisterial en torno a la transformación educacional. Como conclusión se propone que esta diversidad de influencias, que nutrieron las demandas y propuestas contenidas en las luchas gremiales, sistémicas y pedagógicas del profesorado, maduró en una definición de unificación educacional que se materializó en el *Informe sobre Escuela Nacional Unificada* de 1973.

**Palabras clave:** Chile, siglo XX, profesorado, educación, unificación educacional, democratización social

---

\* Doctora en Historia por la Universidad de Chile. Profesora asociada en la Universidad de Chile.

ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2064-9315> Correo electrónico: [lreyesj@uchile.cl](mailto:lreyesj@uchile.cl)

\*\* Doctor en Estudios Latinoamericanos por la Universidad de Chile. Académico de la Universidad de Playa Ancha, Convocatoria Nacional Subvención a Instalación en la Academia (Convocatoria 2021, Folio SA77210044).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0398-7819> Correo electrónico: [fabian.cabaluz@upla.cl](mailto:fabian.cabaluz@upla.cl)

\*\*\* Licenciado en Historia por la Universidad de Chile. Profesor de Historia del Instituto Nacional José Miguel Carrera.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5567-3294> Correo electrónico: [pablo.cornejonunez@gmail.com](mailto:pablo.cornejonunez@gmail.com)

<sup>1</sup> Este trabajo forma parte del proyecto Fondecyt Regular n.º 1210431. Además, se contó con la colaboración de la Dra. Andrea Robles en la edición y corrección bibliográfica.

## ABSTRACT

This article analyses the concept of educational unification developed by Chilean teachers and its connections with the *Report on the Unified National School*, establishing three dimensions for the analysis: guild unification, the educational system, and pedagogical ideologies. The meanings that the teaching profession made are studied, in three key moments of the twentieth century, in different social and political contexts of educational crisis between 1923 and 1973. The analysis was carried out based on the review of three periodical publications: *Nuevos Rumbos* for the period 1923-1932, *Nervio* for the period 1932-1953 and *Educadores del mundo* for the years 1956-1973. The results reveal that educational unification contains a mixture of pedagogical ideas, was based on diverse types of links between teachers' organizations and political parties, and emerged from different capacities of agency of the teachers' movement around educational transformation. In conclusion, it is proposed that this diversity of influences, which nurtured the demands and proposals contained in the teachers' union, systemic and pedagogical struggles, matured into a definition of educational unification that materialized in the 1973 *Report on the Unified National School*.

**Keywords:** Chile, twentieth century, teachers, education, educational unification, social democratization

Recibido: julio de 2023

Aceptado: marzo de 2024

## INTRODUCCIÓN

Durante la Unidad Popular tuvo lugar un intenso debate educacional cuya expresión más álgida, sin duda, fue el que se dio en torno al *Informe sobre Escuela Nacional Unificada* (en adelante *Informe ENU*) y su propuesta de *unificación educacional*. Este informe elaborado por el gobierno de Salvador Allende levantó una oposición transversal, que abarcó sectores del mundo conservador y liberal asociados a partidos políticos de derecha y posiciones más centristas como la de la Democracia Cristiana; también desde el ámbito académico universitario, en particular, desde la Pontificia Universidad Católica, y de diversos actores del mundo educacional, en general. La radicalidad de la oposición frente al carácter socialista de la propuesta se entiende en un contexto político y cultural influenciado por la polarización y tensión geopolítica de la Guerra Fría. De ahí que la idea de una educación pública asociada a una unificación educacional, con garantía estatal y atravesada por las concepciones de unidad, continuidad, correlación, diversificación, coeducación y comunidad, fue considerada como “maximalista” desde el *establishment* de las élites económicas,

políticas y educacionales. Por ello, y tras su presentación, el informe fue rechazado y acusado de cimentarse en sesgos ideológicos marxistas<sup>2</sup>.

Teresa Donoso, Cristian Cox y Joseph Farrell han reiterado esta postura, argumentando que el *Informe ENU* fue uno de los principales gatillantes del golpe de Estado de 1973<sup>3</sup>, aun cuando ninguno de estos estudios examina el trasfondo histórico de la unificación educacional planteada en el informe. Un análisis en esa línea precisa que la propuesta sea estudiada sobre la base de discusiones educativas y pedagógicas que se gestaron al interior del profesorado chileno<sup>4</sup>. Desde estas discusiones emerge la noción de *unificación educacional* como una de las premisas más continuas y resignificadas por los diversos colectivos docentes durante el siglo XX, cuyo corolario se expresó en la política educacional de la Unidad Popular.

Los fundamentos de la *unificación educacional* han sido abordados por la literatura nacional de manera fragmentada y apenas se ha estudiado su relación con las organizaciones docentes chilenas, salvo en la reconocida producción de Iván Núñez. En efecto, las investigaciones en torno al sindicalismo docente se han enfocado en las experiencias, demandas y propuestas educacionales levantadas desde las organizaciones con el propósito de buscar una “colaboración” con los gobiernos de turno<sup>5</sup>. Esta hipótesis desdibuja la acción de estas organizaciones como agentes de transformaciones educativas-pedagógicas de la mano con los movimientos sociales populares del siglo XX. Además, desde una perspectiva enfocada en la relación de los sindicatos con las organizaciones políticas, se han subvalorado las

<sup>2</sup> Iván Núñez, *La ENU entre dos siglos: ensayo histórico sobre la Escuela Nacional Unificada*, Santiago, LOM Ediciones, 2003; Hugo Cancino y Rita Cancino, “La Escuela Nacional Unificada, un proyecto educacional del gobierno de la Unidad Popular Chile, 1973: Para una crítica de su discurso ideológico”, en *Sociedad y Discurso*, n.º 28, Dinamarca, 2015, pp. 70-93; Juan Pablo Vera Yáñez, “La ENU como representación de la lucha político-ideológica durante la Unidad Popular”, en *Revista Divergencia*, n.º 1, Santiago, enero-junio 2012, pp. 73-94; Cristian Suazo Albornoz, “La ‘memoria histórica’ como fuente para la reconstrucción de la historia: Nuevas perspectivas para el estudio de los movimientos sociopolíticos populares durante el período de la Unidad Popular”, en *Revista Divergencia*, n.º 2, Santiago, julio-diciembre 2012, pp. 111-123; Joyce Morales Duarte, *¡Suban Cabritos!: Concepciones e imaginarios de infancia en la política educativa de la Unidad Popular de Chile 1970 a 1973*, tesis de licenciatura, Santiago, Universidad de Chile, 2017, disponible en: <https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/133228> [fecha de consulta: 15 de junio de 2022].

<sup>3</sup> Teresa Donoso, *Historia de los cristianos por el socialismo en Chile*, Santiago, Editorial Vaitea, 1976, pp. 139-141; Cristian Cox, *Continuity, Conflict and Change in Chilean Education: The Pedagogical Projects of the Christian Democrat and the Popular Unity Governments*, London, University of London, 1984; Joseph Farrell, *The National Unified School in Allende's Chile*, Canada, The University of British Columbia Press, 1986, pp. 60-165.

<sup>4</sup> Waldo Suárez, Iván Núñez, Lautaro Videla, Orlando Retamal, Eduardo Escalante, Paddy Ahumada y Eugenio García, *Aportes socialistas para la construcción de la Nueva educación chilena*, Santiago, Editorial Universitaria, 1971; Waldo Suárez, Iván Núñez y Lautaro Videla, *Aportes a la formulación de una política nacional*, Santiago, Cultura y Publicaciones: Colección Educación Popular, 1971; Leonora Reyes, Luis Osandón y Fabián Cabaluz, “Educación y democratización en tiempos de crisis: Alcances contemporáneos de la experiencia de la Unidad Popular”, en *La vía chilena al socialismo: 50 años después*, Buenos Aires, CLACSO - Ocho Libros Editores, 2021, tomo I, pp. 63-89.

<sup>5</sup> Christian Matamoros, “La investigación sobre sindicalismo docente en Chile: avances y vacíos en su consolidación”, en *Revista Divergencia*, n.º 14, Santiago, enero-junio 2020, pp. 83-114. Véase también: Jorge Rojas, *La dictadura de Ibáñez y los sindicatos (1927-1931)*, Santiago, DIBAM, p. 105.

acciones que refieren a la articulación del programa sindical –de carácter laboral– con un programa educativo-pedagógico –de naturaleza transformadora–<sup>6</sup>.

Por otro lado, se ha estudiado la demanda educativa gremial asociada a criterios provenientes de la política pública, así como las instancias en que los y las docentes alcanzaron dicha esfera, haciéndose difuso el aporte del trabajo reflexivo y práctico ejercitado desde las bases de las agrupaciones docentes<sup>7</sup>. Y si bien se han publicado investigaciones en torno a la educación durante la Unidad Popular y, en particular, sobre la Escuela Nacional Unificada, no se ha abordado la *unificación educacional* como un concepto relevante para la historia de la educación y de las ideas en el siglo XX<sup>8</sup>. Casos excepcionales son los estudios de Cecilia Martner y Jorge Sanhueza que, revisando fuentes escritas por gremios docentes en distintos momentos del siglo XX, coinciden en la vinculación de ciertos sectores del profesorado con la propuesta de la unificación educacional<sup>9</sup>.

Al integrar una perspectiva que considera la dimensión política, social e ideológica, se observa que la demanda por unificación educacional durante el siglo XX ha estado de manera constante acompañada por la interrogación que los gremios se han planteado sobre el tipo de sociedad, escuela y sujeto que aspiran a construir desde la praxis pedagógica y asociativa<sup>10</sup>. Es así como en el presente artículo nos proponemos indagar histórica y conceptualmente la premisa de *unificación educacional* desde su origen y evolución en las discusiones y propuestas desarrolladas por el profesorado chileno organizado entre 1923 y 1973. Esta indagatoria comienza con la creación de la Asociación General de Profesores de Chile, primera organización sindical docente que reunió a todas las ramas del gremio y cuya principal demanda fue la unificación del sistema educacional. Esta iniciativa buscó eliminar la gruesa línea de separación trazada desde el siglo XIX entre una educación para las élites y otra para los sectores populares. Y finaliza con el golpe de Estado, hito de cierre de un ciclo de trayectorias asociativas docentes que demandaron mejoras en las condiciones de trabajo de manera articulada y transformaciones educativo-pedagógicas.

En este artículo abordamos el trasfondo histórico de la *unificación educacional* desde tres dimensiones. En primer lugar, desde la clave *asociativa* que acentúa los esfuerzos de

---

<sup>6</sup> Christian Matamoros, “Pedagogía y política en la revista *El Pizarrón*: de la resistencia a la renovación (1978-1990)”, en *Palimpsesto*, vol. 11, n.º 19, Santiago, julio-diciembre 2021, pp. 156-189.

<sup>7</sup> Camila Pérez, “El proyecto de Escuela Única de Pedagogía: demandas y propuestas en torno a la formación unificada de profesores en Chile, 1928-1990”, en *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, vol. 5, n.º 9, Ciudad de México, 2017, pp. 75-93.

<sup>8</sup> Christian Matamoros y Sebastián Neut, *Nuevas historias de la educación durante la Unidad Popular. Volumen I: Discursos, disputas y proyectos políticos en educación*, Santiago, Editorial Sole, 2022, pp. 17-66.

<sup>9</sup> Cecilia Martner, “Contribuciones y carencias del discurso educacional de la izquierda chilena, 1938-1952”. Documento de Circulación Interna, n.º 13, Santiago, Educación y Comunicaciones (ECO), 1986, p. 87; Jorge Sanhueza, *Todos íbamos a ser de la clase: Cultura sindical y estrategias políticas en el Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (1970-1973)*, Santiago, Universidad de Santiago de Chile, 2022, pp. 75-82.

<sup>10</sup> Leonora Reyes, “Profesorado organizado en Chile: poder docente y movimientos pedagógicos”, en Lucía Bonilla, Marco Chivalán-Carrillo, Ángel Orellana-Pineda, Noelia Rodríguez, Ana Victoria Portocarrero, Blas Segundo Zubiría y Leonora Reyes, *Educación crítica y emancipación en América Latina*, Buenos Aires, CLACSO, 2018, pp. 103-133.

los distintos referentes organizacionales docentes para reunirse en un solo conglomerado gremial, manteniendo el respeto de las distintas realidades territoriales e intereses gremiales, con el objetivo de adquirir mayor fuerza para impulsar mejoras en las condiciones laborales, desarrollar propuestas democratizantes y participar en la toma de decisiones relacionadas con la labor profesional. En segundo lugar, desde la *dimensión sistémica*, que explicita la demanda permanente de las organizaciones docentes por la reorganización del sistema educativo para una mayor armonización y coordinación del conjunto de reparticiones y agencias. Por último, la *dimensión pedagógica* que se asocia a una reflexión sobre los vínculos pedagógicos y su relación con los contextos políticos, sociales y culturales, relevando las niñeces como parte de un proceso educativo continuo y correlativo, bajo una perspectiva secuenciada y articulada desde la experiencia educativa.

Estas dimensiones de la unificación educacional nos permiten realizar una relectura de las formas con la cuales las organizaciones magisteriales respondieron a las continuas crisis educacionales del siglo XX. En un artículo anterior definimos *crisis educacional* según cuatro condiciones que interactúan en un mismo momento: a) un manifiesto reconocimiento institucional acerca del desmedrado estado del sistema público de enseñanza; b) publicación de amplios e intensos debates en la prensa acerca de los fines que persigue la educación pública; c) acuerdo en la necesidad de impulsar cambios que mejoren el sistema educativo; y d) expresión del malestar de diversos actores y movimientos sociales frente a la situación de la educación, proponiendo diversas alternativas a la política oficial<sup>11</sup>.

Siguiendo esta línea, en el presente artículo nos concentramos en este último aspecto, teniendo en cuenta que, para los distintos momentos de crisis educacional, el profesorado organizado se planteó la discusión sobre la unificación educacional desde los tres ámbitos ya señalados: el gremio, el sistema y el ideario pedagógico. Cabe destacar que durante el período 1923-1973, esta discusión estuvo acompañada de intercambios intelectuales y pedagógicos con los movimientos y corrientes internacionales de la época y sus reinterpretaciones<sup>12</sup>.

Considerando la indagatoria sobre la premisa de unificación educacional discutida por el profesorado chileno en contextos de crisis educacionales, este trabajo explora las lógicas que la sostuvieron no solo en términos de una utopía asociativa, sino como ideal

<sup>11</sup> Leonora Reyes, "Educar en tiempos de crisis: El movimiento educacional de las Escuelas Racionalistas en la Federación Obrera de Chile, 1921-1926", en *Cuadernos de Historia*, n.º 31, Santiago, 2009, p. 105.

<sup>12</sup> Entre 1920 y 1970 el profesorado chileno fue influido por diversas corrientes internacionales que configuraron una base fundamental para desarrollar una noción propia de *unificación educacional*: el movimiento de "escuela nueva" en su vertiente europea y latinoamericana, el pensamiento positivista, las corrientes ácratas ligadas al libre pensamiento, la sociología funcional durkheimiana, el marxismo europeo y latinoamericano, las ideas educacionales ligadas a la Revolución rusa y, de manera creciente hacia la década de 1970, los enfoques y formas de organización de los procesos educacionales de la Unión Soviética y del campo de los países socialistas, y los planteamientos de organismos internacionales como UNESCO o la OEA, con las ideas de "educación permanente" y "educación para el trabajo". Ver: Leonora Reyes, *La escuela en nuestras manos*, Santiago, Editorial Quimantú, 2014; Fabián Cabaluz, *Educación y marxismo latinoamericano. Ensayos de pedagogía crítica para proyectos emancipatorios*, Buenos Aires. Editorial El Colectivo, 2022.

organizativo del movimiento docente. En este sentido surgen las preguntas: ¿Qué elementos distintivos pueden establecerse en cada proyecto sistémico de unificación? ¿Qué influencias e interpretaciones del ideario unificador internacional primaron en el gremio local? y ¿A qué fines educativos y sociales sirvieron? Para abordar estas cuestiones identificamos tres momentos de crisis educacional en que el gremio docente discutió y levantó la premisa de unificación educacional. Estos momentos, a su vez, están asociados a estructuras organizativas gremiales que fueron acompañadas por publicaciones periódicas que ejercieron roles tanto de vocerías como de espacios de debate crítico en torno a las ideas de cambio desde el gremio, del sistema educativo y de los idearios pedagógicos.

El primer momento, que se extiende entre 1923 y 1932, tiene como protagonista a la Asociación General de Profesores (AGP) de Chile y su publicación periódica *Nuevos Rumbos* (Santiago, 1923-1926; 1931-1932). Desde esta plataforma surgió con fuerza un movimiento docente, mayoritariamente de nivel primario, que promovió la discusión sobre la unificación educacional. Al mismo tiempo, este movimiento se consolidó como una fuerza cultural y pedagógica en diálogo con otros actores sociales movilizados.

El segundo momento abarca desde 1932 hasta 1953, durante el cual el movimiento gremial enfrentó divisiones internas que revelaron diversas posturas pedagógicas y teóricas, en la que la noción de unificación educacional entró en disputa y contradicciones entre las corrientes funcionalista y la socialista, también llamada clasista. Nos concentramos en la primera, pues fue la que llevó a cabo su implementación en experiencias concretas de educación a través del Plan Experimental San Carlos y el movimiento de escuelas consolidadas de experimentación. De esta manera, estudiamos la perspectiva del Frente Funcionalista Sindical a través de la revista *Nervio* (Curicó, 1935-1953), donde se debatió la unificación educacional desde una perspectiva territorial y se apeló a la unificación del magisterio mediante la creación de la Unión de Profesores de Chile.

En el tercer periodo, que aborda los años de 1956-1973, la unificación educacional adoptó una perspectiva internacionalista con la creación de la Federación Internacional de Sindicatos de la Enseñanza (FISE) cuyas organizaciones afiliadas fueron la Unión de Profesores de Chile (UPCH), la Sociedad Nacional de Profesores (SONAP) y el Sindicato Unitario de Trabajadores de la Educación (SUTE). La FISE desarrolló redes de intercambio internacional a través de su revista *Educadores del Mundo* (Santiago, 1956-1973) con una participación protagónica del profesorado chileno. Nos concentramos en esta publicación, pues aquí puede observarse la discusión de los lineamientos de lo que terminará por conformar las bases del proyecto de la Escuela Nacional Unificada durante la Unidad Popular.

En términos metodológicos, se optó por un enfoque cualitativo de carácter hermenéutico, utilizando el método de análisis de contenido. Además, la investigación se organizó en dos fases: en la primera, se examinaron las publicaciones periódicas en las cuales el profesorado chileno expresó sus demandas, reivindicaciones y propuestas educativas y pedagógicas. Se analizaron las revistas *Nuevos Rumbos* de la Asociación General de Profesores (AGP); *Renovación*, también publicada por la AGP; *Nervio* del Frente Funcionalista Sindical y *Educadores del Mundo* de la Federación Internacional de Sindicatos de

la Enseñanza (FISE). Estas publicaciones emergieron como plataformas de difusión del pensamiento y debates protagonizados por los y las docentes y sus organizaciones gremiales, diferenciándose de otras que limitaban el espacio de discusión al ser controladas por entidades gubernamentales<sup>13</sup>. Es crucial recuperar los escritos de los docentes a través de investigaciones de este tipo para reafirmar su protagonismo, ya que permiten dar cuenta de la visión del profesorado organizado desde su propia voz<sup>14</sup>.

En una segunda fase se identificaron y analizaron las contribuciones específicas elaboradas por el profesorado chileno sobre la unificación educacional. A través del método de análisis de contenido<sup>15</sup> se revelaron tres dimensiones fundamentales para comprender el concepto: la dimensión gremial, la asociativa y la pedagógica. Este enfoque representa una contribución innovadora al proporcionar una comprensión más completa y matizada del proceso histórico y conceptual de la unificación educacional en el profesorado chileno.

El artículo se divide en cinco secciones. En las primeras abordamos las respuestas magisteriales a tres momentos de crisis educacionales, analizando sus diagnósticos y propuestas sobre la unificación educacional. Cada una de estas se desglosa, a su vez, en tres dimensiones: gremio docente, sistema educacional e ideario pedagógico. En la cuarta sección, se desarrolla una síntesis de la revisión de las articulaciones entre las propuestas del magisterio y el *Informe ENU*. Por último, se despliegan algunas reflexiones finales abordando las preguntas iniciales y considerando la relación entre unificación educacional y el debate actual.

#### EDUCACIÓN INTEGRAL Y DEMOCRATIZACIÓN EN LA PRIMERA PROPUESTA DE UNIFICACIÓN DEL PROFESORADO (1923-1932)

La primera propuesta orgánica basada en la unificación del sistema educacional nació en el seno del movimiento magisterial primario, con la fundación, en diciembre de 1922, de

<sup>13</sup> Camila Silva Salinas, “‘Para cada profesor, una revista’: La *Revista de Educación* y la formación de docentes en Chile. 1965-1970”, en *Revista Pensamiento Educativo*, vols. 46-47, Santiago, 2010, pp. 187-203.

<sup>14</sup> Aurora Loyo Brambila, “La investigación sobre sindicalismo docente en América Latina: Una reflexión sobre la diversidad de enfoques”, en *El Cotidiano*, n.º 168, México, 2011, pp. 115-119.

<sup>15</sup> Este método de análisis nos permitió desarrollar un ejercicio dinámico entre texto-análisis-interpretación, posibilitando una lectura rigurosa y sistemática del corpus textual seleccionado. Además, nos ayudó a profundizar en la indagación conceptual de la *unificación educacional* a lo largo de un período extenso (1922-1973), facilitando la localización e identificación de modulaciones, diferencias y tensiones en su formulación, así como en las mismas revistas del profesorado. Klaus Kruppendorff, *Metodología de análisis de contenido: Teoría y práctica*, Barcelona, Editorial Paidós, 1990; José Piñuel, “Epistemología, metodología y técnicas de análisis de contenido”, en *Revista de Estudios de Sociolingüística*, vol. 3, n.º 1, Vigo, 2002, pp. 1-42; José Ignacio Ruiz, *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao, Universidad de Deusto, 2007; Ruth Sautu, *Práctica de la investigación cuantitativa y cualitativa: Articulación entre la teoría, los métodos y las técnicas*, Buenos Aires, Ediciones Lumiere, 2007.

la Asociación General de Profesores de Chile (en adelante AGP)<sup>16</sup>. El objetivo de esta asociación fue reunir al magisterio, de todas las ramas, de los distintos niveles educativos y las diferentes generaciones, con el propósito de hacer frente a las condiciones de desigualdad y precariedad que vivía el profesorado del sistema público, en especial, el de nivel primario. Hasta ese momento, lo habitual era que las organizaciones docentes funcionaran de manera parcelada, desarticulada, y al alero de los partidos políticos<sup>17</sup>. La creación de la AGP favoreció la autonomía gremial y pedagógica del profesorado que, de manera inédita, conectó la demanda por mejorar las condiciones de trabajo con una propuesta de renovación educacional y pedagógica. Su llamado a independizarse de los intereses partidarios que generaban prácticas clientelistas en el sistema y su propuesta de establecer una alianza con los asalariados organizados en la Federación Obrera de Chile (FOCH) y los estudiantes de la Federación de la Universidad de Chile (FECH), logró altos niveles de adhesión<sup>18</sup>.

La propuesta renovadora levantada por este movimiento docente se concretó en 1927 con el Decreto N.º 7500 sobre reforma educacional, que logró implementarse como política pública durante nueve meses. Esta recogió los principios educativos centrales de la corriente de la *escuela nueva*, apuntando al desarrollo integral y libre de niños y niñas. Con ello se estableció un giro en relación con los propósitos utilitaristas de la *escuela moderna* orientados por un modelo de desarrollo capitalista, enfocado en formar una fuerza trabajadora asalariada alfabetizada. Pero la puesta en marcha del decreto produjo una álgida reacción de los sectores más conservadores de la política nacional y, desde 1929, un golpe de timón del gobierno de Carlos Ibáñez del Campo reorientó el proceso hacia una “contrarreforma” incorporando algunas de las premisas sostenidas por la AGP, pero disminuyendo e incluso borrando el sentido original ligado al modelo de gobernanza desde y con las comunidades educativas<sup>19</sup>.

El repliegue de la AGP en 1932 puso fin a la reforma integral de la educación pública que, si bien algunos consideraron maximalista, representa hasta la actualidad, una de las gestas docentes de transformación educativa más relevantes de la historia de Chile. Para comprender este primer intento de institucionalización de la unificación educacional exa-

---

<sup>16</sup> Para una referencia de la historia del magisterio primario como actor social véase: Iván Núñez, “El preceptorado como actor social”, en Sol Serrano, Francisca Rengifo y Rodrigo Mayorga (eds.), *Historia de la Educación en Chile (1810-2010), Tomo II: La educación nacional (1880-1930)*, Santiago, Taurus, 2013, pp. 257-289.

<sup>17</sup> Iván Núñez, *Gremios del magisterio, setenta años de historia: 1900-1970*, Santiago, Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, 1986.

<sup>18</sup> Luis Gómez Catalán, *Un proceso de cultura y dignificación: La obra de la Asociación General de Profesores*, tesis para obtener el título de Profesor de Estado con mención en Español, Santiago, Universidad de Chile, 1926, pp. 1-84.

<sup>19</sup> Iván Núñez, *La producción de conocimiento acerca de la educación escolar chilena*, CPEIP/MINEDUC, 2002; Camila Pérez, “Iniciativas, prácticas y límites de la experimentación pedagógica en la historia de la educación chilena (1927-1953)”, en *Bajo la Lupa* de la Subdirección de Investigación, Servicio Nacional del Patrimonio Cultural, Santiago, 2020, pp. 1-27.

minaremos las dimensiones mencionadas al inicio de este estudio: la gremial, la sistémica y la del ideario pedagógico.

*La unificación en la formación: un solo gremio, una sola clase*

La desigualdad económica marcó importantes distinciones al interior del gremio, las que estuvieron asociadas a una diferenciación en la formación pedagógica para los diversos niveles de la docencia y la función social de los maestros y las maestras. Mientras que el profesorado de nivel primario –que tenía una baja remuneración– se preparaba desde 1842 en las escuelas normales de dependencia estatal, el de nivel secundario –que tuvo mejores condiciones salariales– lo hizo desde 1889 en el Instituto Pedagógico de la Universidad de Chile. Esta distinción fue construyendo, al interior del magisterio y tal como señala Víctor Troncoso –uno de los principales líderes de la AGP–, una auténtica “sociedad de castas”<sup>20</sup>. Esta división, que fue foco de tensión y conflicto al interior del profesorado, también formó parte de un *statu quo* que los mismos docentes justificaban. En su libro *Igualdad social y económica del magisterio*, Troncoso menciona algunas de esas justificaciones:

“Un profesor primario tiene muy pocas relaciones sociales. Su esfera es muy reducida. Los niños que tiene que educar son casi todos del bajo pueblo. Y el secundario tiene el mejor elemento en las ciudades. En resumidas cuentas, las relaciones sociales del profesor secundario son muy diferentes. El rango, las exigencias sociales y miles de cosas”<sup>21</sup>.

A contracorriente de estas distinciones de rango y salario, y en el marco de las reivindicaciones levantadas por las fuerzas asalariadas de comienzo de siglo, fueron naciendo en el profesorado nuevos sentidos de identidad y lucha magisterial que se materializaron en la creación de la AGP. Ya no se trataba de demandar mejoras sectoriales, sino que promover un objetivo común y más amplio: la democratización del sistema educativo y de la sociedad. Antes de la creación de la AGP se desarrollaron algunos intentos de unidad magisterial con poco éxito como la Liga Nacional del Magisterio Primario en 1918 y el Comité Unido en 1921. Las influencias partidarias –principalmente de los Partidos Demócrata, Radical y Conservador– en conjunto con estructuras de mando verticalistas y objetivos de acción mediados por intereses caudillistas, impidieron la articulación, masificación y unidad interna de los diversos niveles de la docencia. Sin embargo, el trabajo colaborativo en torno a las campañas por la aprobación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria, promulgada en 1920, y la implementación de la clasificación legal del profesorado, comprometida en esa misma ley, fueron instancias de aprendizaje sobre los alcances de la unidad gremial. La colaboración conseguida en estas dos campañas, junto a la experiencia obtenida en los

<sup>20</sup> Víctor Troncoso, *Igualdad social y económica del magisterio*, Santiago, Ed. La Nación, 1925, pp. 49-55.

<sup>21</sup> *Op. cit.*, p. 18.

anteriores intentos de unidad gremial, terminaron por preparar el camino para la formación de la AGP.

La unificación del magisterio conseguida por la AGP se convirtió en una demostración de fuerza social del profesorado en la escena social, política y cultural del país<sup>22</sup>, pero también lo fue para el mismo profesorado. Esta unificación se logró tras un proceso lento y gradual para agrupar las demandas salariales del profesorado primario y secundario y los reclamos por la igualdad de remuneraciones de las profesoras respecto a sus colegas. Aunque la igualdad salarial entre hombres y mujeres en el nivel secundario se logró rápidamente, en el nivel primario la brecha salarial tardó décadas en ser resuelta. En este contexto, un grupo de maestras primarias creó el Comité de Normalistas Desocupadas para canalizar sus demandas por la igualdad entre el sector docente femenino y masculino en lo salarial y en la repartición de los cargos directivos<sup>23</sup>. Estas diferenciaciones y distinciones requieren entenderse en tanto expresión de un problema estructural e histórico del sistema educativo: el mantenimiento de un proyecto segregado por clases y género a nivel nacional.

El espacio colaborativo y de debate en que se fue configurando la AGP, la llevó a transitar desde su objetivo inicial de demandas salariales hacia un plan de reforma completa del sistema educativo nacional. Este tránsito lo hizo vinculándose con las demandas de los actores asalariados que se encontraban movilizados en la década del 1920<sup>24</sup>. Aunque, también este se originó en el reclamo colectivo y reflexivo sobre la significación y trascendencia política y social de la condición de ser maestro y maestra normalista.

En la revista *Nuevos Rumbos*, órgano de la AGP, se criticó la figura tradicional del maestro primario caracterizándolo como rutinario, repetidor memorístico y atrapado en las redes del clientelismo político, esta última dinámica generalizada durante el período parlamentarista. Y, en su lugar, comenzó a pensar un nuevo ideal de maestro y maestra, reflexión hasta entonces inédita en Chile. Esta imagen renovada redefinió al docente como aquel que estudia su realidad y su disciplina, desarrolla interpretaciones teórico-prácticas, elabora propuestas educacionales y se asocia con sus pares y con gremios docentes en el ámbito internacional, establece redes de colaboración con otras fuerzas sociales (obreras y estudiantiles) y procura transformar la realidad educacional, social y cultural del país. En este sentido, se pasó del sentimiento de “vergüenza” por el rol social subordinado que cumplía el profesorado primario a una autodefinición identitaria que, tomando distancia del profesorado secundario y universitario, reivindicó con orgullo su proximidad con las clases asalariadas movilizadas. Así lo expresaron en *Nuevos Rumbos*: “nadie como nosotros tiene más contacto con los obreros [...] Tenemos los mismos medios de vida. Ellos viven

---

<sup>22</sup> Núñez, *Gremios del magisterio...*, op. cit., pp. 65-71; Reyes, *La escuela en nuestras manos...*, op. cit., pp. 134-143.

<sup>23</sup> Reyes, *La escuela en nuestras...*, op. cit., p. 111.

<sup>24</sup> Op. cit., pp. 230-231.

de un salario que se llama jornal y nosotros vivimos de otro salario que se llama sueldo. En vano tratan de establecer diferencia entre esas dos cosas”<sup>25</sup>.

La experiencia de unificación gremial en torno a la AGP sirvió no solo para profundizar la reflexión sobre el poder social y político adquirido por el profesorado en su conjunto, sino también sobre la estructura del sistema educativo y su práctica docente. En efecto, antes de la década de 1920 resultaba difícil unificar el estatus y los salarios de los y las docentes de los distintos niveles sin primero establecer una formación basada en un tronco de saberes comunes y, por lo tanto, en una misma institución.

### *Unificación del sistema educativo y la demanda por la reforma total de la educación pública*

El proceso de unificación gremial llevado a cabo por la AGP se entrelazó con un fuerte cuestionamiento hacia la segmentación y discriminación social presente en el sistema educativo. Esto condujo a la formulación de una propuesta para transformarlo que incluyó la revisión del sujeto educativo. En la Convención General de la AGP realizada en Valparaíso en 1925, los delegados y las delegadas aprobaron un primer proyecto para reformar la educación primaria y normal, y en la convención del año siguiente, en Valdivia, se acordó extender el proyecto reformador a todo el sistema educacional<sup>26</sup>. Este plan de reforma de la AGP fue recogido por el gobierno de Carlos Ibáñez del Campo y materializado con la promulgación en 1927 del Decreto N.º 7500 sobre reforma educacional.

La propuesta de la AGP buscó unificar el sistema educativo desmontando la estructura institucional aristocratizante que primaba en el sistema educacional. En este existían las *escuelas básicas comunes* que preparaban a sus alumnos para la vida asalariada, y las llamadas *preparatorias* que, anexadas a los liceos, preparaban a quienes seguían estudios profesionalizantes. Esta segmentación social del conocimiento fue promovida por las principales corrientes educacionistas del siglo XIX y lideradas por intelectuales como Andrés Bello y Domingo Faustino Sarmiento<sup>27</sup>. En consecuencia, para 1902 el sistema educacional contaba con 1 700 escuelas primarias y tan solo cuarenta liceos secundarios<sup>28</sup>. Esta distancia diferenciadora en la cobertura llevó a una de las más importantes medidas del Decreto N.º 7500: la de suprimir las preparatorias que promovían una división social del conocimiento al preparar de manera exclusiva para el nivel secundario y terciario<sup>29</sup>.

<sup>25</sup> Víctor Troncoso, “Lo que fuimos, lo que somos y lo que queremos ser (III)”, en *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de agosto de 1923, p. 6.

<sup>26</sup> Iván Núñez, *Reforma y contrarreforma educacional en el primer gobierno de Ibáñez, 1927-1931*, Santiago, Servicio de Extensión de Cultura Chilena, 1978, p. 29.

<sup>27</sup> Carlos Ruiz, *De la República al mercado: Ideas educacionales y política en Chile*, Santiago, LOM Ediciones, 2010, pp. 41-56.

<sup>28</sup> Gonzalo Vial, *Historia de Chile (1891-1973)*, Santiago, Zig-Zag, 2006, p. 138.

<sup>29</sup> Núñez, *Reforma y contrarreforma educacional...*, *op. cit.*, p. 13.

Pero más allá de estas medidas, los planteamientos de la unificación del sistema educativo estaban relacionados con una profunda reflexión sobre el sujeto de la educación. Para el movimiento gremial, ambos agentes (sistema y sujeto) se articulaban en una concepción unitaria de la educación. Esta idea fue difundida y fundamentada por Luis Gómez Catalán, uno de los intelectuales más relevantes de la AGP. Para Gómez era fundamental “mantener y acrecentar las energías potenciales de cada ser en las diversas etapas de su crecimiento y propender al aprovechamiento inteligente de las vocaciones de los individuos”<sup>30</sup>. Esta nueva perspectiva requería invertir el modelo heredado de la escuela segregadora a través de un proceso de transformación que, en palabras de Luis Gómez:

“tenía el gran valor de hacer variar totalmente el espíritu de la escuela en sus diversos grados. Lo que hoy es céntrico en ella, o sea, la cantidad y calidad de conocimientos pasa a ser secundario, para ser reemplazado por el ser en formación (niño, adolescente, joven) con todas sus capacidades y posibilidades”<sup>31</sup>.

La articulación de prácticas organizativas, ideas, medidas y relato unificador posibilitó y dio forma al Decreto N.º 7500 sobre reforma educacional. En sus 43 artículos, se puede identificar la adhesión a la ideas de “unidad” definida como “una función propia del Estado, quien la ejerce por medio del Ministerio de Educación Pública”<sup>32</sup> (art. 1) y la de “integralidad” que favorece “el desarrollo integral del individuo, de acuerdo con las vocaciones que manifieste, para su máxima capacidad productora (intelectual y manual)” para “formar, dentro de la cooperación y de la solidaridad, un conjunto social digno y capaz de un trabajo creador”<sup>33</sup> (art. 3). Además, están presente las ideas de “correlación” que estaría “dada por profesionales que se considerarán actuantes en un mismo proceso y será organizada como una sola unidad funcional en que la enseñanza se inicie, continúe y termine en armonía gradual con el desenvolvimiento del niño, del adolescente y del joven”<sup>34</sup> (art. 6), y el de “comunidad” en tanto que “toda escuela será considerada y organizada como una comunidad orgánica de la vida y trabajo en la cual colaboran maestros, padres y alumnos” (art. 10)<sup>35</sup>.

Esta nueva estructura legal requería a su vez una nueva propuesta formativa para el profesorado: una formación de nivel superior, con una preparación técnico-pedagógica común que solo se diferenciara en la especialización final. Así es como surgió la demanda de la AGP por una *escuela única de pedagogía* que implicaba que la formación de los profesores secundarios dejara de depender de la Universidad de Chile y pasara a ser ad-

---

<sup>30</sup> Gómez Catalán, *Un proceso de cultura...*, op. cit., p. 63.

<sup>31</sup> *Ibid.*

<sup>32</sup> Ministerio de Educación Pública, “Decreto 7.500 sobre reforma educacional”, Santiago, 27 de diciembre de 1927, en Biblioteca del Congreso Nacional, p. 1, disponible en: <https://bcn.cl/2z91b> [fecha de consulta: 15 de junio de 2022].

<sup>33</sup> *Ibid.*

<sup>34</sup> *Ibid.*

<sup>35</sup> *Op. cit.*, p. 2.

ministrada por el Estado, al igual que las escuelas normales. En un esfuerzo propositivo se inició la creación de Escuelas de Profesores Secundarios bajo la supervisión del Ministerio de Educación<sup>36</sup>, mientras que, en paralelo, se comenzó a reformar la Enseñanza Normal y la Escuela de Profesores Primarios, las que también quedarían bajo la tutela estatal. El propósito era concentrar en el Ministerio de Educación la formación de los profesores de todos los niveles, dejando la investigación en manos de los institutos universitarios. Sin embargo, la contrarreforma iniciada hacia fines de 1928 reincorporó la Escuela de Profesores Secundarios a la Universidad de Chile, restableciendo su nombre original, Instituto Pedagógico<sup>37</sup>, y las escuelas normales siguieron bajo la tutela estatal, retornándose a la tradicional bifurcación entre estudios humanísticos y profesionales.

Si bien la contrarreforma retrocedió lo avanzado en unificación educacional, en el ámbito técnico-pedagógico continuó la línea modernizadora impulsada por la AGP incorporando la pedagogía renovadora. Pero esta incorporación se realizó a través de una estrategia diferente: “cambios paulatinos” con “ensayos previos”, en un contexto de “rígido verticalismo y control administrativo”<sup>38</sup>. La experimentación dejó de ser una condición para todo el sistema público de enseñanza como lo había propuesto la AGP, sino que quedó circunscrita a dos tipos de escuelas experimentales: las “limitadas” y las “amplias”<sup>39</sup>. Por otro lado, la Ley de Enseñanza Normal de 1929, reflejó la demanda de los maestros primarios reformistas de la AGP, quienes lograron un acuerdo oficial sobre la formación unificada y la elevación del nivel de preparación de los profesores. Esta ley estableció que el director de esta rama sería el rector de la Universidad de Chile, concretando la aspiración de que la formación de los y las docentes primarios fuera universitaria, “sobre la base de una cultura general equivalente a la enseñanza secundaria completa”<sup>40</sup>.

<sup>36</sup> Ministerio de Educación Pública, “Decreto 1265 Escuela de Profesores Secundarios.- Se aprueban su reglamento y plan de estudios”, Santiago, 18 de abril de 1928, en Biblioteca del Congreso Nacional, p. 1, disponible en: <https://bcn.cl/E14vCg> [fecha de consulta: 1 de diciembre de 2024].

<sup>37</sup> Ministerio de Educación, “Decreto 5342 Universidad de Chile.- Se reincorpora a ella la escuela de profesores secundarios, con el nombre de Instituto Pedagógico”, Santiago, 3 de noviembre de 1929, en Biblioteca del Congreso Nacional, p. 1, disponible en: <https://bcn.cl/1GCKvX> [fecha de consulta: 1 de diciembre de 2024].

<sup>38</sup> Núñez, *Reforma y contrarreforma educacional...*, op. cit., p. 55.

<sup>39</sup> Las escuelas de experimentación limitadas “son aquellas destinadas a poner en práctica, en las condiciones propias del país, los planes y métodos de educación que se ensayen con buen éxito en el extranjero, a fin de decidir sobre la conveniencia de incorporarlos, sea parcial o totalmente en el sistema escolar”. Las escuelas de experimentación amplias son aquellas “donde se practicará el estudio comparado de planes educativos diversos, se ensayarán combinaciones de los mismos y se explicarán en formas nuevas algunos de los principios pedagógicos más sólidos, todo ello bajo el estricto control y teniendo en vista el propósito de llegar a determinar los caracteres que debe reunir nuestra futura escuela primaria para adaptarse debidamente a las condiciones del niño chileno y a las necesidades nacionales”. Véase: Ministerio de Educación, “Decreto 5881 Creación de Escuelas Experimentales”, Santiago, 19 de diciembre de 1928, en Biblioteca del Congreso Nacional, p. 1, disponible en: <https://bcn.cl/3mfhx> [fecha de consulta: 1 de diciembre de 2024].

<sup>40</sup> Para un análisis del Decreto N.º 5103, del 13 de noviembre de 1929, véase: Iván Núñez, “Profesores y Estado: Formación docente, condición funcionaria y consolidación del gremio como actor político (1930-1964)”, en Sol Serrano, Macarena Ponce de León, Francisca Rengifo y Rodrigo Mayorga (eds.), *Historia de la Educación en Chile (1810-2010) Tomo III: Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)*, Santiago, Taurus, 2018, pp. 255-302.

*Ideario educativo pedagógico: las influencias internacionales de la escuela nueva y la escuela única*

La AGP se acercó a los principios de la *escuela única* a través de la lectura y del contacto con connotados intelectuales latinoamericanos. Uno de ellos fue José Carlos Mariátegui, quien a su vez siguió de cerca el movimiento reformista docente chileno<sup>41</sup>. En su texto “Enseñanza única y enseñanza de clase” de 1925, Mariátegui expresó su admiración por la *einheitschule* alemana o sistema escolar unitario. Describió esta experiencia, que provenía de la revolución de 1918, como “consustancial y solidaria con la idea de una democracia social”<sup>42</sup>. En el mismo escrito mencionó como otra fuente inspiradora a Anatoli Lunatcharsky, primer ministro de Instrucción Pública de la Unión de Repúblicas Soviéticas (URSS), quien había adoptado el principio de la *escuela única*. Para Mariátegui, bajo este ideario que “los educadores reformistas patrocinan”, “los individuos son libres e iguales y todos tienen el mismo derecho a desarrollarse mediante la cultura. Los niños deben, pues, instruirse juntos en la escuela comunal; no debe haber escuelas de ricos y escuelas de pobres”<sup>43</sup>. De este modo, abogó por reemplazar la *escuela de clase* con la *escuela única*, “cancelando todos los recalcitrantes prejuicios que diferencian y jerarquizan arbitraria y plutocráticamente la instrucción primaria”<sup>44</sup>.

En su libro *La escena contemporánea*, Mariátegui desarrolló el principio de la *escuela única* como una política educacional revolucionaria, basada en el ensamble coherente y continuo de la enseñanza elemental, secundaria y superior<sup>45</sup>. Además, promovió la escuela laica y defendió la creación de establecimientos en los que se coeducaran niños, niñas y jóvenes de ambos sexos. Estos principios fueron puestos en práctica en la década de 1930 en Bolivia en la Escuela Ayllu de Warisata que, siguiendo a Mariátegui, reivindicó la importancia de vincular la escuela con la comunidad o el *ayllu*, articulando las diferentes etapas educativas (primaria, secundaria y universitaria), así como los aprendizajes del aula con los talleres productivos y las actividades agrícolas<sup>46</sup>.

---

<sup>41</sup> José Carlos Mariátegui, “La crisis de la reforma educacional en Chile (1929)”, en *Temas de Educación*, Lima, Amauta, 1980, pp. 68-79.

<sup>42</sup> José Carlos Mariátegui, “Enseñanza única y enseñanza de clase (1925)”, en *Temas de Educación*, Lima, Amauta, 1980, pp. 41-44.

<sup>43</sup> *Ibid.*

<sup>44</sup> José Carlos Mariátegui, “El problema del preceptorado (1927)”, en *Temas de Educación*, Lima, Amauta, 1980, p. 58.

<sup>45</sup> José Carlos Mariátegui, *La escena contemporánea*, Lima, Amauta, 1985, pp. 96-102.

<sup>46</sup> Véase: Carlos Salazar Mostajo, *La Taika: Teoría y práctica de la escuela ayllu*, La Paz, Editorial GUM, 1986, pp. 18-20; Elizardo Pérez, *Warisata: La escuela ayllu*, La Paz, HISBOL/CERES, 2011, pp. 17-32; Sylvia de Alarcón, *Comunidad, ética y educación: Estudio teórico sobre la comunidad y la ética aymara-quechuas en proyección al nuevo modelo boliviano*, La Paz, IICAB, 2012, pp. 281-294; Fabián Cabaluz, *Educación y marxismo latinoamericano: Ensayos de pedagogía crítica para proyectos emancipatorios*, Buenos Aires, Editorial El Colectivo, 2022, pp. 71-74.

Por otra parte, el mexicano José Vasconcelos también se convirtió en un importante referente, y sus ideas fueron difundidas en *Nuevos Rumbos*<sup>47</sup>. Vasconcelos desarrolló una particular interpretación de la noción de escuela única que la AGP estudió con atención. Este propuso la idea de una pedagogía humanista e integral, también llamada *estructurativa*, enfocada en las tres dimensiones educables de la persona (práctica, ética y estética) y expresadas en cinco fines educativos (educación física, profesional, intelectual, ética y estética)<sup>48</sup>. La pedagogía *estructurativa* estableció como principal objetivo el desarrollar un sistema que pudiera abordar tanto las necesidades formativas y productivas que tributarán a la nación (formación de intelectuales y de técnicos e intensificar la capacidad y calidad productiva, entre otros) y las necesidades formativas y espirituales del individuo, buscando el desarrollo integral del sujeto mediante el reconocimiento y la valorización de la tradición religiosa y espiritual mexicana y latinoamericana. Si bien Vasconcelos buscó el desarrollo de una escuela unificadora que articulara lo productivo, con lo espiritual y cultural, renegó, al mismo tiempo, de las posiciones de escuela única pregonadas por intelectuales marxistas de la región<sup>49</sup>.

Aunque dentro de la AGP circularon textos de los reformistas europeos<sup>50</sup>, fueron los escritos del pedagogo español Lorenzo Luzuriaga los que se citaron y recogieron. Según José Carlos Mariátegui, Lorenzo Luzuriaga comentó sobre el movimiento renovador chileno que “en ningún país de habla castellana [...] existe un movimiento semejante”<sup>51</sup>. Este interés por el movimiento pedagógico chileno despertó un mayor entusiasmo por sus escritos entre los miembros de la AGP. Luis Gómez Catalán, integrante de la AGP y jefe del Departamento de Instrucción Primaria, incorporó las propuestas del pedagogo español en la implementación del Decreto N.º 7500. Así se puede leer en la *Revista de Instrucción Primaria*, donde Gómez explicó la “nueva escuela pública” y su potencial señalando que esta:

<sup>47</sup> José Vasconcelos, “La situación de los maestros mexicanos”, en *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de noviembre de 1923, p. 6; “José Vasconcelos a los estudiantes de Perú”, en *Nuevos Rumbos*, Santiago, 15 de junio de 1924, pp. 6-9.

<sup>48</sup> María del Pilar Macías, “Los fines de la educación en la ‘Pedagogía Estructurativa’ de José Vasconcelos”, en *Revista Panamericana de Pedagogía*, n.º 32, Ciudad de México, julio 2021, pp. 11-17.

<sup>49</sup> Andrés Donoso, “La nación como protagonista de la educación en América Latina 1870-1930”, en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, vol. 14, Colombia, 2009, pp. 239-266; Macías, “Los fines de la educación...”, *op. cit.*, pp. 11-17.

<sup>50</sup> Entre los reformistas leídos por la AGP se encontraban: el belga Ovide Decroly; los franceses Edmond Demolins, George Bertier y Roger Cousinet; los suizos Pierre Bovet, Adolphe Ferriere y Édouard Claparede; los italianos María Montessori, Giovanni Gentile y Giuseppe Lombardo Radice; los alemanes Hermann Lietz, Georg Kerschensteiner, Cecil Reddie y Gustav Wyneken; los ingleses John Haden Badley y Frederick William Sanderson; los estadounidenses John Dewey, Angelo Patri, William Kilpatrick, Helen Parkhurst y Carleton Washburn y algunos autores marxistas que buscaban reformar la escuela de la Rusia soviética, entre ellos, Moisey Pistrak, Alberto Pinkevich y S. T. Chatsky. Véase: Núñez, *Reforma y contrarreforma educacional...*, *op. cit.*, p. 33.

<sup>51</sup> Mariátegui, “La crisis de la reforma...”, *op. cit.*, p. 70.

“constituye una comunidad escolar. La escuela está integrada por los alumnos, los maestros y los padres y familias de aquéllos [...] Se fomentará la creación de cooperativas escolares de producción y consumo de material escolar, a base del trabajo de los alumnos y de las aportaciones de la escuela. [...] La escuela nueva pública educa el sentido de la ciudadanía y la humanidad: con relatos y lectura de la historia nacional en todos sus aspectos, sin predominar los políticos ni los guerreros; con relatos y lecturas de la historia universal y de la relación de unos pueblos y otros; despertando el sentido de la solidaridad y de la vida espiritual de la humanidad”<sup>52</sup>.

Lorenzo Luzuriaga, reconocido por su labor como docente universitario y su trabajo en la Editorial Losada, que publicó muchos de sus libros, fue una figura destacada en la promoción del ideario de la escuela única o unificada en Latinoamérica. Entre 1914 y 1936 editó en España numerosos textos sobre la materia, en especial en la *Revista de Pedagogía* (1922-1936). Con el inicio de la Guerra Civil española se exilió en Buenos Aires, donde continuó desarrollando sus planteamientos en torno a la escuela única o unificada, que se pueden sintetizar en los siguientes puntos; primero, la escuela única representó una alternativa política-educativa que se refería a la forma y organización del sistema escolar. Desde su visión, la escuela única se encontraba vinculada con la escuela nueva, pero no remitía a una dimensión pedagógica-didáctica como sí lo hizo esta última. La primera refería a una dimensión más externa, sistémica, institucional y la segunda a una de carácter interna, pedagógica y didáctica. En este sentido, para Luzuriaga, ambas son partes interconectadas del movimiento de renovación pedagógica internacional: “*Son dos caras de la misma moneda, dos dimensiones gemelas del hecho educativo*”<sup>53</sup>.

Segundo, la escuela única implicó la creación de un sistema educacional unificado y articulado que integraba a todas las instituciones desde la educación parvularia hasta la universitaria, es decir, un ensamblaje institucional que permitía enfrentar las diferencias sociales, económicas y culturales. Este enfoque, siguiendo el ideario socialista de una educación masiva, democrática e igualitaria, abogó por una educación que unificara aquello que la sociedad separaba (clases, credos religiosos, etc.). A su vez, proponía la existencia de un profesorado único, diferenciado solo por su especialidad.

Estos planteamientos fueron de mucha utilidad para la AGP en la medida que le permitió sortear desde una mirada político-pedagógica las distinciones entre el magisterio primario y secundario, que dividía al profesorado chileno.

La ávida y productiva lectura e intercambio de la AGP con los autores latinoamericanos se enmarcó en un ideario latinoamericanista que creció de manera progresiva al interior del movimiento docente. Para Eliodoro Domínguez –uno de sus miembros–, este interés se vivía como una necesidad de volver la mirada hacia el propio continente en busca de ideas renovadoras junto con el deseo de “huir” de la influencia europea y con ello “trabajar

---

<sup>52</sup> Luis Gómez Catalán, “Caracteres de la Nueva escuela pública: Recomendaciones de Lorenzo Luzuriaga”, en *Revista de Educación Primaria*, Santiago, mayo de 1928, pp. 141-151.

<sup>53</sup> Lorenzo Luzuriaga, *La escuela única*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2001, p. 27. Cursivas en el original.

por el advenimiento de una nueva cultura<sup>54</sup>. Para Domínguez, América Latina había sido hasta ese momento un “esclavo de Europa” y una “colonia sujeta al control de los imperialismos extranjeros”. De ahí que planteara que la liberación debía ser no solo económica, sino también “espiritual”, es decir, de manera “integral”<sup>55</sup>.

El reconocimiento de la AGP como latinoamericanista se formalizó en su segunda convención celebrada en Concepción en 1924, donde acordaron “organizar una Convención General de Profesores Latinoamericanos”<sup>56</sup>. Al año siguiente, durante su tercera convención realizada en Valparaíso, resolvieron “convocar a una Convención Latinoamericana de Maestros y facultar a la Junta Ejecutiva para establecer contactos con las distintas organizaciones del continente”<sup>57</sup>. Al mismo tiempo, connotados intelectuales latinoamericanos y europeos reconocieron la gesta educativa transformadora llevada a cabo por la AGP<sup>58</sup>.

La reacción de las fuerzas conservadoras y burocráticas, como señaló el propio José Carlos Mariátegui, sofocó la obra de la AGP “en los instantes en que la Reforma de la Instrucción Pública en ese país, concebida y actuada por los maestros de la Asociación, era más atenta y documentadamente estudiada y estimada en América”<sup>59</sup>.

#### LA SEGUNDA PROPUESTA DE UNIFICACIÓN EDUCACIONAL (1932-1954): LA CORRIENTE SINDICAL FUNCIONALISTA

Tras la represión y repliegue de la AGP a fines de la década de 1920, el movimiento gremial del profesorado chileno enfrentó divisiones internas, formándose facciones que disputaron el liderazgo de un nuevo proceso de unificación docente. Estas se dividieron en tres grupos: “1) los reaccionarios enemigos de todo lo nuevo; 2) los del grupo marxista que obraban como apéndice del Partido Comunista [...]; 3) y el tercer grupo, la corriente sindical que, débilmente, defendía la posición doctrinaria de la Asociación General de Profesores”<sup>60</sup>. La *unificación educacional* fue adoptada por las dos últimas facciones, distinguiéndose una de otra, principalmente, por la centralidad dada al rol del Estado (la segunda facción) y a las comunidades educativas (la tercera). Como señalamos en la introducción, nos abocaremos

<sup>54</sup> Eliodoro Domínguez, *Un movimiento ideológico en Chile*, Santiago, W. Gandt, 1935, pp. 28-31.

<sup>55</sup> *Op. cit.*, p. 32.

<sup>56</sup> *Ibid.*

<sup>57</sup> *Op. cit.*, p. 69.

<sup>58</sup> A través de *Nuevos Rumbos*, se mantuvo una constante interacción con pedagogos y pedagogas latinoamericanos, publicándose los escritos de algunos de los más destacados pensadores y educadores del continente. Además de los ya citados, estuvieron José Ingenieros, Julio Barcos y Gabriela Mistral; y desde Europa, cabe mencionar además de Lorenzo Luzuriaga a Adolphe Ferriere.

<sup>59</sup> Mariátegui, “La crisis de la reforma...”, *op. cit.*, p. 68.

<sup>60</sup> Frente Funcionalista Sindical, *El sindicalismo funcional: En la teoría y la práctica*, Santiago, Editorial Nervio, 1936, p. 55.

a profundizar la corriente sindical funcionalista, pues es la que realizó mayor producción conceptual, teórica y práctica en torno a la unificación educacional.

La facción sindical funcionalista encarnó diversas dinámicas organizativas, desde un colectivo de reflexión crítica acerca de la experiencia de 1928 hasta la creación de una editorial. Esto no descartó que algunos de sus adherentes optaran por derivas partidarias, lo que propició que un grupo ingresara al Partido Socialista y otro formara el Frente Funcionalista Sindical. Este último, siguiendo la línea de la AGP, optó por resguardar su autonomía de los partidos políticos, lo que a la larga afectó su capacidad política para llevar a cabo los cambios educativos que se propusieron. A pesar de ser minoritario, el Frente basó su accionar en el estudio y la reflexión pedagógica difundida a través de su editorial y su revista *Nervio*. Esto le permitió trascender y expresar, como ningún otro grupo del gremio docente, los fundamentos de un sistema educacional unificado.

La base ideológica de la unificación educacional en este período fue comprendida de manera más integrada y articulada que en el período anterior, es decir, como parte de una “doctrina político-social íntegramente elaborada, como una concepción biológica del mundo, de la sociedad y el Estado y como una interpretación realista del acontecer humano y del sentido de las formas sociales”<sup>61</sup>. Estos principios integradores buscaban responder de manera concreta a lo que identificaron como la “crisis total y absoluta de los principios teóricos y prácticos que sustentaban al mundo de formas de la vieja democracia liberal”<sup>62</sup>. La evaluación crítica que hizo el Frente de la fracasada experiencia de la reforma de 1928 apuntó a la falta de visión de sus gestores respecto de la necesidad de armonizar el proyecto educativo con el proyecto de desarrollo nacional<sup>63</sup>. Por ello, el Frente llamó a pensar una nueva forma de Estado que pudiera acompañar la unificación educacional:

“Ni Roma, ni Moscú [...] pues] Son la expresión de Estados dictatoriales, monopartidistas, súper burocráticos y centralistas; engendros de la desesperanza y de la locura de los pueblos; formas inferiores de organización social que no satisfacen los profundos anhelos de redención humana de nuestra época [...] Chile y América, deben encontrar su propia expresión. Y ella no puede ser otra que la democracia orgánica, la democracia sindical, la Democracia Funcional”<sup>64</sup>.

Por su parte, la facción que se unió al Partido Comunista pasó, en 1935, a denominarse Federación de Maestros de Chile e hizo suyas las tesis de las Jornadas Pedagógicas de Leipzig organizadas por la Internacional de Trabajadores de la Educación (ITE) en 1928. Al mismo tiempo, la Federación realizó una mordaz crítica a la AGP (su organización originaria) y su deriva funcionalista, señalando que:

---

<sup>61</sup> *Op. cit.*, p. 3.

<sup>62</sup> *Ibid.*

<sup>63</sup> Reyes, *La escuela en nuestras...*, *op. cit.*, pp. 134-141.

<sup>64</sup> Frente Funcionalista Sindical, *El sindicalismo funcional...*, *op. cit.*, p. 3.

“[la] sucesión de ‘Reformas Educativas’ basadas en las teorías utópicas y confusionistas desde 1928 a esta parte (aquel año fue el año socializante de la dictadura Ibañista) que en el fondo no han sido otra cosa que adaptaciones sucesivas de la burguesía criolla y feudal a las adaptaciones del capitalismo internacional”<sup>65</sup>.

Además, criticaron las concepciones de “niño biológico”, “escuela neutra”, y “escuela única” asimiladas por la AGP y el hecho de que sirvieran a “las dictaduras militares y civilistas”<sup>66</sup>. Desde esta mirada crítica, llamaron a “destruir todo falso concepto en la educación” y seguir lineamientos asentados en “bases científicas” y en “condiciones objetivas de la realidad”<sup>67</sup>.

A pesar de la mutua crítica entre la corriente sindical funcionalista y la clasista (adscrita al Partido Comunista), coincidieron en el anhelo de la unificación del magisterio. Así, en 1936 se asociaron para formar la Unión de Profesores de Chile (en adelante UPCH)<sup>68</sup>. Desde sus respectivas trincheras teóricas y filosóficas, ambas facciones persistieron en un sistema educacional unificado, el que basaron en el ideario de la escuela única. Sin embargo, fue la facción sindical funcionalista la que logró llevar a cabo con relativo éxito un programa de unificación educacional. De ahí que para, la década de 1950, el ideario y lenguaje funcionalista impregnó la discusión y reformas del sistema educacional<sup>69</sup>.

### *La unificación del magisterio según la corriente sindical funcionalista*

Para la década de 1930 el epicentro del desarrollo del ideario unitario del magisterio no se encontraba en la capital, sino en Curicó. Así lo manifestó *Renovación*, revista que reemplazó a la desaparecida *Nuevos Rumbos* como vocera de la AGP<sup>70</sup>. En efecto, *Renovación* informó sobre agrupaciones que se mantenían activas en las ciudades de Antofagasta, La Serena, Santiago, Concepción, Osorno y Magallanes y otras que sostenían iniciativas educativas y de autoformación, como las Universidades Populares de Los Andes, San Fernando, Chillán, Lautaro y Valdivia<sup>71</sup>. Desde Curicó, el Frente Funcionalista Sindical definió su identidad

<sup>65</sup> Federación de Maestros, “Palabras iniciales”, en *Pedagogía proletaria: Informes, tesis y debates de las Jornadas Pedagógicas de Leipzig*, Santiago, Ediciones de la Federación de Maestros de Chile, 1932, p. 3.

<sup>66</sup> *Op. cit.*, p. 4. Aun cuando en el prólogo de la traducción al español de las *Jornadas Pedagógicas* escrita por la Federación de Maestros se criticó a la AGP por el uso de la idea de escuela única, la Federación siguió los postulados de varios autores marxistas soviéticos cuya base ideológica abogaba por fundar un sistema educacional según este principio. Entre los que desarrollaron estas tesis y aparecen en el texto se encuentran Max Doering, Moisey Pistrak, Alberto Pinkevich y Stanislav Shatsky.

<sup>67</sup> *Ibid.*

<sup>68</sup> Iván Núñez, *El trabajo docente: dos propuestas históricas*, Serie Resultados de Investigaciones n.º 2, PIIE, Santiago, 1987, pp. 86-92.

<sup>69</sup> Iván Núñez, “Biología y educación: los reformadores funcionalistas. Chile, 1931-1948”, en *Cuadernos de Historia de la Educación*, n.º 1, Santiago, 2013, p. 84.

<sup>70</sup> “Agrupación de Curicó”, en *Renovación*, Santiago, 1 de mayo de 1934, p. 2.

<sup>71</sup> “El 1º de mayo se inauguran las Universidades Populares de la Asociación”, en *Renovación*, Santiago, 1 de mayo de 1934, p. 2.

gremial unitaria más enfocada en el estudio de los fundamentos del pensamiento educacional renovador, que en el de la proclama propia de la AGP de la década de 1920. Su propósito fue llegar con sus ideas no solo al magisterio, sino que a la sociedad curicana. De hecho, a través de la revista *Nervio* señalaron que su misión era ponerse al “servicio para captar los sentimientos, la mentalidad y la voluntad de querer y de actuar del alma colectiva de este pueblo”<sup>72</sup>. El carácter popular y amplio de su propuesta buscó hacer visible los intereses “no solo del gremio de maestros, sino también, de los altos intereses de la localidad y de la zona”<sup>73</sup>. Esto como una forma de poner en práctica el principio sociológico de la “*unidad de acción* de todas las actividades solidarias y vitales de la región”<sup>74</sup>.

La revista *Nervio*, en sus veinte números, no dejó de ocuparse de las iniciativas en favor de la unidad magisterial. De esta manera, sostuvieron que “la solución definitiva de los problemas que aquejan a los maestros, solo podrá tener satisfacción después de conseguida la Unificación total del gremio”<sup>75</sup>. El llamado fue a conformar una “institución única que lo cobije”<sup>76</sup> al magisterio para resolver no solo las dificultades económicas del profesorado, sino incluir “una serie de otros problemas vitales que aquejan al maestro, a la escuela y al niño”<sup>77</sup>. Entre las contrariedades identificadas se encontraban: la escuela rural abandonada, la infancia proletaria sumida en la miseria, la mortalidad infantil, la política educacional carente de orientación y de sentido, la dignificación y culturización de los maestros<sup>78</sup>. Asimismo, *Nervio* se declaró “dispuesto a quebrar lanzas en pro de la unificación de los maestros porque ve en ella la única posibilidad de un futuro para la educación chilena”<sup>79</sup>. Propusieron una singular idea de unificación “al margen de las instituciones existentes”<sup>80</sup>, resistiendo el centralismo, el clientelismo y el partidismo. Esta promovía una unificación territorial que debía iniciar con los maestros de provincias, a quienes invitaban a organizarse desde sus comunas y departamentos provinciales.

Un aspecto relevante que se vislumbra a través de *Nervio* es que fueron las maestras de la organización las principales promotoras del ideario de unificación magisterial<sup>81</sup>. Para ellas la tarea de unificación debía continuar y aprender de lo obrado por la AGP en la década anterior. Así, por ejemplo, Haydée Azócar bajo el seudónimo de Nina Vanzan<sup>82</sup> rememoraba que la AGP: “logró en un período relativamente corto (22-28) unir en un solo bloque, fuerte y disciplinado, lo que eran fuerzas dispersas del magisterio nacional”<sup>83</sup>.

---

<sup>72</sup> “Nota editorial”, en *Nervio*, Curicó, septiembre de 1934, p. 1.

<sup>73</sup> *Ibid.*

<sup>74</sup> *Ibid.* Cursivas en el original.

<sup>75</sup> “Unificación del magisterio”, en *Nervio*, Curicó, noviembre de 1934, p. 1.

<sup>76</sup> *Ibid.*

<sup>77</sup> *Ibid.*

<sup>78</sup> *Ibid.*

<sup>79</sup> *Ibid.*

<sup>80</sup> *Ibid.*

<sup>81</sup> “Unión de Profesores de Chile”, en *Nervio*, Curicó, mayo de 1935, p. 1.

<sup>82</sup> La profesora Haydée Azócar asumió la dirección de la Escuela Consolidada de Buin entre 1953 y 1973.

<sup>83</sup> Nina Vanzan, “Unificación del magisterio”, en *Nervio*, Curicó, septiembre de 1934, p. 9.

Asimismo, se dirigió a sus “futuras colegas”, a las que identificaba como las “dos terceras partes del magisterio nacional”<sup>84</sup> y las conminaba a trabajar por la unificación con el territorio: “¡Cerrad vuestras pupilas hacia Santiago, y abridlas enormes hacia el espacio que ocupáis! ¡No olvidéis que la Unificación será fuerte cuando nazca en el departamento, en la provincia, y en la zona...!”<sup>85</sup>. En este llamado a la unidad, subyace un reconocimiento a las particularidades culturales internas de cada agrupación, donde Santiago no debía ser, como antes lo fue, el único referente para las organizaciones asalariadas.

Al llamado de Haydée Azócar se sumó el de Abdolomira Urrutia, maestra conocida por su controversial intervención en defensa de las madres solteras en la convención de la AGP de 1926 en Talca<sup>86</sup>. Dirigiéndose a sus colegas en una columna en *Nervio*, reafirmó la necesidad de recuperar la trayectoria unificadora magisterial de la Asociación y “la unificación en el Departamento, en la Provincia y en la Zona”<sup>87</sup>. En tanto la maestra Luzmira Leyton<sup>88</sup> escribió sobre el potencial unificador de la UPCH, pues este sería: “el organismo con que el magisterio probará su poder orientador y realizador [...] luchando por conquistar la renovación total de la escuela en su esencia y en su forma”<sup>89</sup> y un espacio donde “cada zona investigará las necesidades reales de la educación en la zona, en convenciones zonales anuales [...] [creando] organismos permanentes que dirijan esta labor”<sup>90</sup>. De esta manera, la concepción de una organización unificada desde el territorio local se presentó como una salida para un sistema disperso y desigual.

A pesar de los llamados y advertencias de las maestras, la corriente unificadora tomó un rumbo cupular con la creación de la UPCH. Aunque el anhelo de estas maestras no logró llevarse a cabo, dejaron una importante reflexión haciendo madurar la propuesta de unificación educacional, reforzando el aspecto territorial que, como veremos más adelante, sustentó la creación de las escuelas consolidadas de experimentación. En este sentido, la corriente funcionalista aportó al debate una postura “geográficamente descentralizada del gremio” con “una acción organizada” para responder “a la realidad geográfica-económica del país”<sup>91</sup>.

Asimismo, la corriente sindical funcionalista apoyó y lideró la creación de las escuelas consolidadas, con las cuales se buscó eliminar la división por niveles formativos en establecimientos diferenciados, atendiendo a los niños y niñas en toda su etapa formativa. A su vez, esta propuesta de unificación educacional también demandaba una formación docente que consolidara una única y común institución. La Federación de Educadores

<sup>84</sup> *Ibid.*

<sup>85</sup> *Ibid.*

<sup>86</sup> Juan Pereira, “La convención de Talca”, en *Verba Roja*, Santiago, febrero de 1927.

<sup>87</sup> Abdolomira Urrutia, “Unificación del magisterio”, en *Nervio*, Curicó, abril de 1935, p. 27.

<sup>88</sup> A partir de 1953 fue directora de la Escuela Consolidada de la población Dávila Carson en la comuna de San Miguel, Santiago.

<sup>89</sup> Luzmira Leyton, “Análisis de las Convenciones zonales celebradas por la UPCH”, en *Nervio*, Curicó, octubre y noviembre de 1935, pp. 13-14.

<sup>90</sup> *Ibid.*

<sup>91</sup> Frente Funcionalista Sindical, *El sindicalismo funcional...*, op. cit., pp. 64-65.

de Chile (FEDECH), que en 1943 inició un nuevo y gran proceso de unificación gremial coordinando a diversas organizaciones gremiales de profesores y funcionarios de la educación, entre ellas la UPCH, apoyó dicha demanda.

La FEDECH, adhiriéndose a los postulados funcionalista de sus federados, defendió los “principio[s] de unidad, continuidad y correlación”<sup>92</sup> del proceso educativo, los que no solo debían traducirse en la “unidad de las etapas del proceso psico-biológico del desarrollo de los educandos”<sup>93</sup>, sino también en la “formación inicial unificada de los docentes” a través de una “Escuela Única de Pedagogía”<sup>94</sup>. Junto con ello, se volvió a criticar la división entre escuelas normales e Instituto Pedagógico, cuya concepción educativa parcelada implicaba “administrar y mantener ínsulas inoperantes y dispendiosas para justificar y eternizar situaciones creadas que [...] perjudican y encarecen artificialmente el sistema”<sup>95</sup>. De esta manera, la FEDECH se hizo cargo de un malestar histórico del profesorado primario que generaba división dentro del magisterio.

### *Entre el “organismo vivo” y la “escuela para el trabajo”: fundamentos del sistema educacional unificado*

A más de una década de promulgada la ley de obligatoriedad escolar, casi un 75 % de la población matriculada asistía a la escuela. Sin embargo, las estadísticas también revelaban la falta de correspondencia entre la edad de los niños y el grado educacional que cursaban, lo que contribuyó a un nuevo indicador: el semialfabetismo. Hacia finales de 1950, aunque mejoró la correspondencia entre grado educacional y edad, el problema del retraso pedagógico persistió con “carácter grave”. Según Francisca Rengifo, “solo un poco más de un tercio de los matriculados contaba con la edad pertinente al nivel escolar cursado”<sup>96</sup>.

En este contexto, la propuesta unificadora de la corriente sindical funcionalista no se quedó solo en postulados, sino que pasó a la acción con la implementación de una serie de experiencias educacionales destinadas a abordar el problema persistente del retraso pedagógico. Entre estas experiencias se encontraban: el Plan Experimental San Carlos, el anteproyecto de Ley Orgánica “Chile reconstruye su educación” y el movimiento de escuelas consolidadas de experimentación. Estos proyectos tuvieron como objetivo articular un plan territorial, una ley orgánica, y un movimiento educacional que abordara la unificación del sistema educativo desde una acción organizada y geográficamente descentralizada.

---

<sup>92</sup> Núñez, *La ENU entre dos siglos...*, *op. cit.*, p. 75.

<sup>93</sup> *Ibid.*

<sup>94</sup> *Op. cit.*, p. 76. Véase también: Pérez, “El proyecto de Escuela Única de Pedagogía...”, *op. cit.*, pp. 75-93.

<sup>95</sup> Víctor Troncoso y Juan Sandoval, *Consolidación de la educación pública: Algunas ideas generales sobre su fundamentación y aplicación*, Santiago, s/e., 1954, p. 78.

<sup>96</sup> Francisca Rengifo, “El enemigo del niño es el hambre”, en Serrano, Ponce de León, Rengifo y Mayorga (eds.), *Historia de la Educación...*, *op. cit.*, pp. 161-162.

La acción territorial se inició con la implementación del Plan Experimental San Carlos en 1942, cuando el gobierno del presidente Juan Antonio Ríos decidió apoyar un plan piloto de experimentación a pequeña escala en la zona de San Carlos, promovido por el profesor Víctor Troncoso y un equipo docente que lo acompañaba<sup>97</sup>. Inspirados en la reforma de 1928, apuntaron a una transformación general de la educación pública, pero esta vez no a nivel nacional, sino a través de un plan zonal. Contaron con la aprobación del gobierno y del ministro de Educación que, en 1943, nombró una comisión para su implementación, liderada por Víctor Troncoso, inspector escolar, y Oscar Bustos, director general de Educación Primaria.

Tras dos años de trabajo, el departamento de San Carlos fue nombrado zona experimental y, en marzo de 1945, se puso en funcionamiento la Escuela Consolidada de San Carlos. Este plan de *territorialización educativa* involucró de manera activa a apoderados y la comunidad en actividades formativas y culturales. Además, su implementación fue liderada por las mismas maestras que escribieron en *Nervio* y que enarbolaron el ideario de unidad provincial del magisterio. Luzmira Leyton, asumió como directora y Haydée Azócar quedó a cargo del Departamento de Humanidades y Comercio de la Escuela<sup>98</sup>. Al poco tiempo surgieron resistencias por parte de los dueños de haciendas y del mundo conservador de la zona, quienes atacaron la iniciativa desde diversos frentes, llegando incluso a ser objeto de debate en el parlamento<sup>99</sup>.

En una entrevista, Vicente Recabarren, uno de los docentes que participó en el Plan San Carlos, señaló que las dificultades que enfrentó el Plan fueron de distinto orden y niveles: en el ámbito económico, este no contaba con el financiamiento necesario debido a la “influencia de los enemigos” de la iniciativa en el Congreso; en el ámbito social, San Carlos era una zona donde predominaba “el elemento terrateniente” y creían que “cuando el Plan fuera una realidad no tendrían quien les trabajara sus tierras”; por otro lado, y de manera colaborativa con el sector terrateniente, se sumó la prensa<sup>100</sup>. Pero también surgieron problemas entre los mismos docentes: “no asimilaron el ritmo de trabajo que imprimía el Plan” y se “pusieron en pugna con los que llegaron de afuera, y se formaron dos corrientes, los defensores del Plan y los que lo combatían”<sup>101</sup>.

<sup>97</sup> Entre estos estaban el jefe de la Sección Pedagógica, Daniel Navea, y las profesoras sindicalistas Luzmira Leyton y Haydée Azócar.

<sup>98</sup> Hugo Contreras y Rubén Catalán, *La consolidación educacional y la Escuela Consolidada Miguel Dávila Carson*, Memoria para optar al título de profesor de Estado para la Enseñanza Industrial, Santiago, Universidad Técnica del Estado, 1967, p. 21.

<sup>99</sup> Graciela Rubio, Luis Osandón y Francisca Quinteros, “La experimentación pedagógica territorial y la democratización del sistema educativo: Lecciones del Plan Experimental de Educación Rural de San Carlos (1944–1947)”, en *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, vol. 27, n.º 102, Río de Janeiro, 2019, pp. 88-107.

<sup>100</sup> Contreras y Catalán, *La consolidación educacional...*, *op. cit.*, pp. 23-27.

<sup>101</sup> *Ibid.*

Desde lo legal, de las siete instituciones que cubría el Plan<sup>102</sup>, solo alcanzó a concretarse la escuela consolidada; y desde lo político, si bien encontraron en el presidente Ríos un férreo defensor, no se logró lo mismo con el gobierno del mandatario Gabriel González Videla. En cierta forma se repitió lo acaecido con la contrarreforma de 1928 impulsada por Carlos Ibáñez del Campo, ya que las autoridades vigentes cancelaron el Plan original. En 1949, la Escuela Consolidada de San Carlos fue suprimida y transformada en una Escuela Unificada Urbana con solo el primer ciclo de educación media<sup>103</sup>. No obstante, durante su funcionamiento logró concretar la concepción teórica de una nueva educación, aplicando los principios de unidad y consolidación a la organización escolar, a la administración del servicio, la formación del personal docente y en la formación técnica pedagógica.

En este sentido, la Escuela Consolidada de San Carlos ensayó nuevas estructuras educacionales donde, bajo una sola dirección, se impartió educación parvularia, primaria, secundaria, humanística y profesional. Este ensayo revivió la *mística magisterial*, posicionando al profesorado como protagonista en la salida de la crisis educacional. Asimismo, transformó el establecimiento escolar tradicional en uno consolidado que diferenció entre la educación urbana y la del medio rural, “por medio de instituciones escolares unificadas, pero con objetivos concordantes con la realidad de cada comunidad local o regional”<sup>104</sup>, y levantó el ideario integral propio de la educación funcionalista dando el mismo valor a las asignaturas de orden intelectual, artísticas y técnico-profesionales. Por último, introdujo nuevas prácticas educacionales, incorporando la planificación dentro de la labor pedagógica a través de “investigación educacional, coordinación de esfuerzos, delineamiento de una política educacional, ensayos, racionalización de los elementos materiales, [y] proyección de la escuela hacia la comunidad”<sup>105</sup>.

De manera articulada, pero paralela a la experiencia de San Carlos, Víctor Troncoso y Daniel Navea, los iniciadores y principales liderazgos del Plan, publicaron el anteproyecto de Ley Orgánica “Chile reconstruye su educación”. En este documento plantearon la idea de “una concepción orgánica y dinámica de la Educación nacional”<sup>106</sup>, concibiéndola como:

“una estructura fundamentalmente simple y, por lo mismo, capaz de adecuarse a las modalidades cambiantes de la realidad social, [que] concilia la descentralización técnica y administrativa de los servicios por zonas geográfico-económicas con su unidad funcional de comando y orientación dada por los cuerpos directivos nacionales”<sup>107</sup>.

---

<sup>102</sup> El Plan consideraba la creación de siete instituciones: una escuela normal rural, una de concentración rural, otra de semi concentración rural, una ambulante de realización de prácticas, una escuela hogar para niños indigentes y abandonados, una cordillerana de salud y la Escuela Consolidada de San Carlos.

<sup>103</sup> Contreras y Catalán, *La consolidación educacional...*, op. cit., p. 23-27.

<sup>104</sup> *Op. cit.*, p. 28.

<sup>105</sup> *Op. cit.*, p. 29.

<sup>106</sup> Víctor Troncoso y Daniel Navea, *Chile reconstruye la educación: Ante proyecto de Ley Orgánica*, Santiago, Amado Paredes Editor, 1947, p. 11.

<sup>107</sup> *Ibid.*

Asimismo, y en continuidad con el movimiento de la década de 1920, reforzaron la necesidad de contar con una “amplia intervención [...] de] los profesores en la conducción de la Educación Pública”<sup>108</sup>. Inspirados en la puesta en marcha de la Escuela Consolidada de San Carlos, señalaron la necesidad de implementar “la Escuela Consolidada en los medios urbanos, para extenderla, en seguida, progresivamente a los medios rurales [lo que] traería la solución integral de muchos problemas”<sup>109</sup>.

El anteproyecto también consideró la unificación de la función educacional a través de la creación de una Superintendencia de Educación y una Dirección General Única para atender las particularidades de la realidad urbana y rural. Con ello se propuso que “para el medio urbano se crearían Escuelas Consolidadas, y en el medio rural, las Escuelas de Concentración Rural”<sup>110</sup>. Además, se insistió con la idea de la Escuela de Pedagogía Única como “una organización de la educación en función del Estado”<sup>111</sup>. Sin embargo, al igual que otros intentos de unificación educacional nunca se aprobó<sup>112</sup>.

Años más tarde fue retomada y replicada la experiencia de San Carlos. Así, entre la década de 1950 y 1970 fueron creadas una veintena de escuelas unificadas o consolidadas en el país, constituyéndose en una respuesta educacional local frente a los requerimientos de un desarrollo nacional sobre la base de una modernización agrícola. Hasta la década del 1950, el sistema educacional no había logrado que los y las personas se sintieran enraizadas en su medio al no proporcionarles herramientas que promovieran su desarrollo en la dirección de sus intereses y anhelos. Esta dificultad representó la piedra de tope para detener el proceso de éxodo campesino a los grandes centros poblados y de los habitantes de estos centros hacia la capital. La falta de una política pública articulada e integradora, a juicio de los maestros *proconsolidación*, impedía el progreso de los campos y que estos contaran con un sistema de formación ligada a la producción campesina. Esta falta de política pública fue denunciada por no comprometer el desarrollo de un buen gobierno en torno a los recursos de producción y hacerlas más efectivas, en vez de consumirlas hasta su extinción<sup>113</sup>.

El problema del éxodo rural implicaba, para los maestros consolidados, algo más que un problema estadístico o económico, y más bien tenía relación con el fenómeno migratorio que obedecía a una desequilibrada forma de entender el desarrollo rural en relación con el urbano<sup>114</sup>. El regreso de los habitantes del campo a sus comunidades, según Víctor Troncoso, se convirtió en un imperativo nacional para lograr el necesario equilibrio entre el campo y la ciudad. En otras palabras, esto implicaba la “vuelta a la tierra”, con lo que

<sup>108</sup> *Ibid.*

<sup>109</sup> *Op. cit.*, p. 12.

<sup>110</sup> *Op. cit.*, pp. 12-17.

<sup>111</sup> *Ibid.*

<sup>112</sup> Iván Núñez, *Descentralización y reformas educacionales 1940-1978*, Santiago, PHE, 1989, pp. 26-27.

<sup>113</sup> Víctor Troncoso, *La educación fundamental y lo fundamental en educación*, Santiago, Imprenta Atenea, 1956, p. 19.

<sup>114</sup> Troncoso y Sandoval, *Consolidación de la educación...*, *op. cit.*, pp. 62-63.

se buscaba fomentar el tipo rural del ciudadano. En este sentido, el problema económico-social del campo no fue solo un problema de capacitación técnica sino de humanización elemental del campesino, una *cruzada de cultura* que debía llevar hasta el campo el goce que brindaba la civilización y el progreso material de la convivencia ciudadana.

Para los maestros y las maestras, la misión de las escuelas consolidadas debía ser la búsqueda del equilibrio entre el campo y la ciudad y el del sujeto con su comunidad. De acuerdo con sus ideólogos, una escuela lograba ser consolidada cuando disponía de una estructura que, por un lado, atendía en forma integral la etapa de formación del educando y, por otro, interpretaba y traducía las necesidades de la comunidad sirviéndolas y orientándolas<sup>115</sup>. A estas dos características centrales se sumaba un tercer elemento, como se ensayó en la experiencia de la Escuela Consolidada de San Carlos, la investigación del entorno sociocultural, económico y geográfico de la escuela. Sin embargo, el contexto político educacional según Troncoso era taxativo: se estaba ante “el fracaso del sistema educacional chileno”. En más de un cuarto de siglo los problemas detectados por la AGP continuaban siendo los mismos: el sistema aún representaba una copia de los modelos europeos y estadounidenses, sin lograr formularse desde criterios de investigación científica que permitieran una adaptación a la realidad social y económica y a las condiciones psicológicas de las y los estudiantes chilenos<sup>116</sup>.

Para 1959 existían doce escuelas consolidadas en diferentes y apartadas localidades bajo el nombre de *unificadas* o *centralizadas*<sup>117</sup>. En su mayoría surgieron de un movimiento local que presionó por la aprobación de un decreto que autorizara la organización de una escuela consolidada<sup>118</sup>. Aquí las maestras primarias cumplieron un rol esencial en su puesta en marcha al asumir los puestos directivos, como fue el caso de la profesora Luzmira Leyton, quien dirigió la Escuela Consolidada de la Población Dávila en San Miguel, tras dejar la dirección de la Escuela Consolidada San Carlos. También Haydée Azócar ocupó la Escuela Consolidada de Buin, y Ana Pulgar, de la Escuela Consolidada de El Salto<sup>119</sup>. Estas instituciones se multiplicaron, ampliaron y fortalecieron, generando una mística que hasta la actualidad persiste en sus exdocentes y exestudiantes.

---

<sup>115</sup> *Op. cit.*, pp. 34-35.

<sup>116</sup> *Ibid.*

<sup>117</sup> Las escuelas consolidadas creadas entre 1949 y 1954 fueron: la Unificada de San Carlos (1949), la Centralizada de Puente Alto (1950), la Centralizada de Curacautín (1951), la Centralizada de Puerto Natales (1952), la Centralizada de Lanco (1954), la Centralizada de San Vicente (1954), la Centralizada de El Salto (1954), la Consolidada de M. Dávila (1953), Consolidada de Buin (1953), la Consolidada de Chañaral (1953), la Consolidada de Arauco (1958) y la Consolidada de María Elena (1959). Contreras y Catalán, *La consolidación educacional...*, *op. cit.*, p. 5.

<sup>118</sup> Troncoso y Sandoval, *Consolidación de la educación...*, *op. cit.*, p. 74.

<sup>119</sup> *Op. cit.*, p. 75.

*El ideario pedagógico prounificación: educación integral, autonomía y comunidad*

La corriente sindical funcionalista, que sustentó estas experiencias de unificación educacional, definió su base ideológica como una “doctrina político-social íntegramente elaborada”, y que Iván Núñez describió como una “utopía sociopolítica, educacional y gremial, sobre la base de una concepción biólogo-organicista de la realidad”<sup>120</sup>. La identidad del colectivo docente que lideró estas iniciativas buscó diferenciarse “claramente del fascismo, así como también de las dos corrientes socialista y comunista que disputaban el ala izquierda del magisterio y cuya inspiración marxista no compartían”<sup>121</sup>. No fue casualidad que la editorial y revista *Nervio* se encargaran de difundir los últimos descubrimientos de la biología, la psicología y la sociología vinculados al mundo de la educación. Son varios los números en que hicieron referencia a Herbert Spencer, Charles Darwin, Karl Marx y Emile Durkheim. Esta concepción amplia e integrada del ideario educacional y pedagógico unificado adquirió además un carácter sistémico y social. De esta manera, en contraposición al Estado liberal, fascista y comunista que observaban en el resto del mundo, elaboraron la idea de un *Estado sindicalista funcional* o lo que también llamaron el *Cuarto Estado*.

El pilar del sistema educacional unificado se encontraba en la concepción de un *Estado funcionalista* cuyos fundamentos provenían del vínculo entre la pedagogía y la biología, presente desde la propuesta de reforma educacional de 1928. La biología como origen explicativo del proceso pedagógico y asociativo del niño constituyó un rasgo distintivo de la corriente funcionalista, sirviendo de fundamento para la consolidación educacional. Bajo esta concepción, el niño, además de constituir un ser único e irrepetible, era un ser social y comunitario. Según Eliodoro Domínguez, “desde los días lejanos de la lactancia el niño ha aprendido que ya no está solo en el mundo y que no podrá estarlo. Desde entonces se ha desarrollado en él el sentimiento de comunidad”<sup>122</sup>. La vinculación entre biología, educación y sociedad cobró aún más sentido en la década de 1930 cuando el debate advirtió que el problema educacional no se concentraba en la escuela sino en la desnutrición infantil<sup>123</sup>.

Las investigaciones médicas y la política pública fueron asumiendo de forma gradual en las décadas siguientes, la relación causal entre el subdesarrollo físico y el cognitivo. Esto se manifestó en que, si bien la cobertura crecía, no obstante, de manera interna se distribuía con desigualdad y con altos niveles de deserción los cuales fueron asociados a un factor biológico. A pesar de la obligatoriedad escolar, la política educacional no había logrado asegurar la permanencia de los niños en la escuela ni su continuidad hacia el nivel secundario<sup>124</sup>. Esto en un contexto con una alta mortalidad infantil en donde de cada cien niños que fallecían, entre 1930 y 1932, treinta y tres morían de “debilidad congénita” o

<sup>120</sup> Núñez, “Biología y Educación...”, *op. cit.*, p. 70.

<sup>121</sup> *Ibid.*

<sup>122</sup> Eliodoro Domínguez, *El problema de nuestra educación pública*, Santiago, W. Gandt, 1935, p. 51.

<sup>123</sup> Rengifo, “El enemigo del niño...”, *op. cit.*, p. 158.

<sup>124</sup> *Op. cit.*, pp. 159-160.

simplemente por “falta de abrigo”<sup>125</sup>. La alianza médica y docente, en este contexto, señaló Eliodoro Domínguez, era urgente para “despertar la dormida conciencia de nuestras clases dirigentes”<sup>126</sup>.

En este escenario, el Cuarto Estado o Estado sindicalista funcional se convirtió en la nueva utopía que apelaba a la dirección activa de la función educacional por los agentes educativos y comunitarios (profesores, funcionarios municipales, familias trabajadoras, entre muchos otros). Con ello se retomaba el funcionalismo contenido en el Decreto N.º 7500 de 1928, pero con un carácter sistémico general, profundizando las nociones de unidad, correlación, descentralización, diversificación y comunidad.

La concepción de la educación como “un proceso biológico destinado a facilitar el desarrollo pleno (espiritual y físico) del niño y del adolescente”, y que “tendría que realizarse necesariamente dentro del ambiente de la comunidad a que pertenece la escuela, participando de todas las actividades y problemas que le sean propios”, fue un claro antecedente de la pretensión ontológica que aspiraron a darle al proceso pedagógico<sup>127</sup>. Cabe relevar que la naturaleza política de este pensamiento fue más allá del “nacionalismo espiritualista-biologicista” propio del discurso nacional-desarrollista que apeló al corporativismo de Estado sustentado en factores productivos y controlado por un “ser estadístico”<sup>128</sup>. Su concreción y aplicabilidad a través de la consolidación educacional, es la mayor prueba de ello, pues se inspiró en un *humanismo integral* promoviendo una educación que sirviera para “interpretar el mundo y la realidad”, una preparación profesional que suprimiera el antagonismo entre el trabajo material y el intelectual de modo de vincular la educación y la escuela a la vida.

Se trató, en definitiva, de un sistema que se proyectaba en forma vertical, abarcando la educación desde las salas cunas hasta la universidad, pero también de forma horizontal, pues multiplicaba y diversificaba las instituciones escolares en relación con las necesidades sociales. Además, incluyó el principio de democratización como parte integral del proceso educativo, extendiendo los servicios educacionales a toda la población y eliminando cualquier tipo de discriminación por motivos sociales, económicos o culturales. El objetivo era garantizar al educando un nivel básico de educación, compatible con el desarrollo integral del individuo y las exigencias de la vida contemporánea, desmontando la creencia arraigada de que “la Educación Primaria está destinada al roto, el Liceo a la clase media y la Universidad a la aristocracia”<sup>129</sup>.

Las experiencias desarrolladas entre 1923 y 1928 (la propuesta de reforma integral del sistema educacional) y entre 1944 y 1948 (el Plan San Carlos) dejaron como lección que, más allá de promover la extensión escolar, se necesitaba reemplazar la escuela selectiva

---

<sup>125</sup> Domínguez, *El problema de nuestra ...*, op. cit., pp. 68-69.

<sup>126</sup> *Op. cit.*, p. 75.

<sup>127</sup> Troncoso y Sandoval, *Consolidación de la educación...*, op. cit., p. 16.

<sup>128</sup> Gabriel Salazar y Julio Pinto, *Historia contemporánea de Chile: Estado, legitimidad y ciudadanía*, Santiago, LOM Ediciones, 1999, pp. 156-159.

<sup>129</sup> Contreras y Catalán, *La consolidación educacional...*, op. cit., pp. 33-34.

por la escuela democrática, y reorientar el proceso educativo hacia la comunidad a través de la reformulación de un nuevo sistema educacional. Sin embargo, a parte de los decretos de fundación de las escuelas consolidadas no se contó con una ley orgánica que las sustentara técnicamente, orientara y precisara sus fines y determinara sus bases orgánicas y funcionamiento. Solo en 1963, a través del Decreto N.º 22454, se aprobó un reglamento que las reguló de forma jurídica<sup>130</sup>. Pero dicho reglamento apenas alcanzó a durar una década, pues a partir de 1973 estas fueron desapareciendo. La normativa instaurada después del golpe de Estado cerró cualquier posibilidad para reeditar la experiencia de la educación consolidada. Para 1974, año en que las escuelas consolidadas fueron intervenidas por la Junta militar, existían treinta y un de estos establecimientos con una matrícula de 44 184 alumnos<sup>131</sup>.

#### LA TERCERA PROPUESTA DE UNIFICACIÓN EDUCACIONAL (1956-1973): INTERNACIONALISMO, SOCIALISMO Y EDUCACIÓN POLITÉCNICA

Las décadas de 1960 y 1970 fueron el reflejo de un período de intensa actividad y transformación en el ámbito de la organización gremial, de la discusión pedagógica y la búsqueda de cambios sistémicos, marcado tanto por las dinámicas internas del país como por influencias internacionales. En este contexto, se desarrollaron esfuerzos significativos para consolidar alianzas nacionales e internacionales que buscaron mejorar las condiciones laborales y profesionales del magisterio, así como incidir en las políticas públicas educativas<sup>132</sup>. El eventual surgimiento del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE) en 1970 marcó un hito en la cohesión del gremio, al tiempo que la publicación de *Educadores del Mundo* a finales de la década de 1950 hizo posible una plataforma para difundir ideas y principios de unificación, profesionalización y lucha gremial desde una perspectiva socialista e internacionalista. Esta revista, junto con otros medios, facilitó la discusión sobre la necesidad de un sistema educativo más cohesionado y democrático, en línea con las experiencias y modelos adoptados por países del bloque socialista.

De esta forma, la discusión se caracterizó por la búsqueda de una unificación gremial que no solo respondiera a las necesidades locales, como ocurrió en las décadas anteriores, sino que también se alineara con las tendencias y luchas internacionales por una educación más justa y equitativa a nivel del país. Este esfuerzo se consolidó en el proyecto de Escuela Nacional Unificada, el cual fue discutido y promovido por las organizaciones docentes de izquierda durante la Unidad Popular.

<sup>130</sup> Lucinda Yáñez, *Monografía de la Escuela Consolidada de Buin*, Memoria para optar al título de profesora en Castellano, Santiago, Universidad de Chile, 1964, p. 104.

<sup>131</sup> Núñez, *Descentralización y reformas educacionales...*, *op. cit.*, p. 67.

<sup>132</sup> Iván Ljubetic, *Historia del magisterio chileno*, Santiago, Colegio de Profesores de Chile A.G., 2003, p. 165.

### *La unificación nacional e internacional del gremio*

Los esfuerzos por lograr una unificación del gremio continuaron en las décadas de 1960 y 1970 a través del desarrollo de alianzas nacionales e internacionales. La FEDECH, creada en 1943, permaneció vigente hasta 1973, logrando convocar a organizaciones gremiales de profesores en sus distintos niveles, funcionarios de la educación y miembros relevantes asociados a partidos políticos de izquierda a través del apoyo e integración de agrupaciones como la UPCH y la Sociedad Nacional de Profesores (SONAP)<sup>133</sup>.

Aunque la unificación bajo la FEDECH aportó mayor peso para la negociación gremial, su poder de convocatoria fue débil para acordar planes internos de acción. El esfuerzo por lograr una auténtica unificación gremial se reforzó en 1970 con la creación del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación (SUTE), teniendo como punto de partida la disminución de la histórica brecha entre el profesorado primario y secundario. Esto se debió, en parte, a la elevación de las escuelas normales a la condición de establecimientos de nivel superior en 1967, lo que facilitó, a la vez, un mayor grado de cohesión del SUTE<sup>134</sup>.

En paralelo a las discusiones en torno a la unificación gremial a nivel nacional, el contexto de la Guerra Fría implicó la aparición del factor internacional en el ámbito de las discusiones docentes, ya sea desde lo gremial como lo pedagógico, y sobre todo desde lo político y lo sistémico. La posibilidad de incidencia en políticas públicas, esencial para el desarrollo de cualquier reforma efectiva en función de los momentos ya revisados, comenzó a depender cada vez más de la tendencia e influencia de ciertos sectores en materia educativa. Así, las relaciones internacionales del gremio se volvieron cada vez más importantes, y la variabilidad de tendencias políticas en su interior condicionó el carácter de las relaciones internacionales que estableció el profesorado chileno.

Esto se manifestó en la disyuntiva entre la opción por afiliarse a la Confederación Mundial de Organizaciones de Profesionales de la Enseñanza (CMOPE), que representaba a Occidente y al sindicalismo estadounidense, o a la Federación Internacional de Sindicatos de la Enseñanza (FISE), representativa del socialismo y respaldada por la URSS y el bloque de países socialistas. La FEDECH optó por establecer un vínculo estrecho con la FISE, lo que se reflejó, entre otros aspectos, en la publicación de la revista *Educadores del Mundo*. En ésta, la unificación fue entendida como la principal herramienta para influir en la estructuración y reformas del sistema, además de ser un espacio para compartir y conocer experiencias internacionales.

---

<sup>133</sup> Esta asociación de docentes secundarios fue fundada a inicios de siglo XX y era de carácter mutualista y de inclinación Radical, agrupaba a la mayor parte del profesorado secundario de los liceos de hombres. En ella participaron figuras como los profesores Luis Galdames, Darío Salas y Pedro Aguirre Cerda, representando al *establishment* educacional. En la década de 1940 transitó de organización mutual a gremial y se incorporó a la FEDECH. Hacia fines de la década de 1960, el Partido Comunista logró presencia notoria en sus filas y, en 1967, se adhirió a la Federación Internacional Sindical de Educadores (FISE). Véase: Núñez, *Gremios del magisterio...*, *op. cit.*, pp. 29-30, 108-139 y 124-125.

<sup>134</sup> *Op. cit.*, pp. 115-117.

En las páginas de *Educadores del Mundo* se delinearon dos grandes enfoques respecto a las luchas gremiales: por un lado, las demandas de mejores condiciones laborales y salariales; por otro, los avances en los procesos de profesionalización y formación docente. La precarización de la vida docente fue reconocida como una constante a nivel internacional, lo que llevó al establecimiento de mínimos comunes como un sueldo fijo, las condiciones de titularidad y la bonificación por estudios complementarios, entre otros. Al mismo tiempo, desde la revista se participó en las discusiones en torno a la profesionalización de la labor docente, debatiendo entre la continuidad de las escuelas normales y la primacía de la formación a través de la educación superior, tema que tomó especial relevancia en el país a lo largo de la década.

La difusión de los principios ideológicos de la FISE se hizo presente a través de la reproducción de artículos, proclamas y programas enfocados en fortalecer el compromiso del profesorado chileno con las luchas gremiales socialistas alrededor del mundo. Para ello, se buscó la cooperación internacional para intercambiar experiencias de transformación de la sociedad, manifestando sus propósitos internacionalistas y políticos, y equiparando las luchas del magisterio con las de la clase trabajadora. En efecto, en el año 1956 afirmaron: “Los maestros de América Latina están conscientes de que, a través de su acción unitaria, podrán impulsar el desarrollo de la educación democrática, elevar su propio nivel de vida y asegurar su perfeccionamiento profesional”<sup>135</sup>. El foco en América Latina estuvo puesto en la preocupación por contribuir con lo que señalaron como la “liberación de los pueblos que luchan contra el colonialismo y la dependencia económica”<sup>136</sup>, en el marco de las luchas de liberación desarrolladas en África, Asia y en la misma América Latina desde la década de 1950.

La preocupación de la FISE se centró en compartir experiencias y procesos educativos impulsados en los países que luchaban contra el colonialismo y que avanzaban en la construcción de sistemas educativos nacionales, enfrentando el problema del analfabetismo. En la revista se destacó el caso particular de Brasil, describiendo el liderazgo de la Federação dos Professores do Brasil en “el proceso de la unidad nacional de los educadores de todo el país, dispersos no solamente en los diferentes estados, sino que dependientes de distintas corporaciones”<sup>137</sup>. Esta experiencia fue presentada al magisterio nacional como un antecedente a considerar ante la necesidad de fortalecer la unificación del gremio. Es así como, un año después, la revista publicó un plan de acción que reivindicaba a nivel gremial “la unificación de los organismos del magisterio alrededor de una política educacional

<sup>135</sup> Crisólogo Gatica, “A los maestros de América Latina”, en *Educadores del Mundo*, Santiago, marzo-abril de 1956, p. 1.

<sup>136</sup> *Ibid.*

<sup>137</sup> FISE, “La escuela y los educadores a través de América”, en *Educadores del Mundo*, Santiago, agosto de 1956, p. 22.

democrática, común a todas las instituciones”<sup>138</sup>. Además, hizo un llamado a constituir “una organización sindical única para el magisterio nacional”<sup>139</sup>.

### *El sistema avanza hacia la unificación educacional*

En la década de 1960, la presencia de artículos de difusión, estudio y análisis del desarrollo de sistemas educacionales de todo el mundo fue un elemento relevante en el seno de las organizaciones docentes. Esto coincidió, por una parte, con el contexto de crisis general de la educación declarada por la UNESCO<sup>140</sup> y la profundización de las discusiones sobre la realidad educativa nacional; y, por otra parte, con una orientación hacia lo propositivo cuyo punto cúlmine ocurrió en el marco del gobierno de la Unidad Popular. Ante la percepción de crisis general, asociada a los altos niveles de analfabetismo, deserción escolar y escasa profesionalización, se destacaron las experiencias de los países del bloque socialista. Estas fueron consideradas una alternativa viable a los modelos hegemónicos percibidos como responsables e incapaces de responder a la situación de crisis, entre los cuales se encontraba, por ejemplo, el *Planeamiento de la educación chilena* de Frei Montalva, desarrollado en colaboración con la UNESCO<sup>141</sup>.

En *Educadores del Mundo* el análisis de estas experiencias se llevó a cabo con artículos que pusieron énfasis en la estructura y evolución de estos sistemas desde una perspectiva histórica, así como en los procesos de reforma y correcciones de rumbo presentes en las experiencias soviética y alemana. Se enfatizó, en especial, en el modelo soviético y sus transformaciones desde la reforma de 1958, así como las experiencias de alfabetización en China, Cuba y Vietnam.

A partir de la lectura de las experiencias internacionales, la revista recogió tres ideas centrales sobre la estructuración de los sistemas educativos: la unificación, el enfoque politécnico y su democratización. Se presentó la unificación como la constitución de un sistema centralizado, tanto desde lo administrativo, lo pedagógico-curricular, y la disposición de recursos e infraestructura. Este enfoque se consideró fundamental para articular un sistema educativo capaz de resolver las necesidades de la población y vincularlas con el desarrollo nacional para entregar una educación situada, profesionalizante e integral. Además, se destacó el carácter politécnico como la principal herramienta para reducir la brecha entre la formación academicista y la técnica, promoviendo la unificación de ambas

---

<sup>138</sup> Consejo Directivo UPCH, “XII Convención Nacional de la Unión de Profesores de Chile”, en *Educadores del Mundo*, Santiago, abril-mayo de 1957, p. 11.

<sup>139</sup> *Op. cit.*, p. 12.

<sup>140</sup> Álvaro Ballantini, “Unesco debe considerar a las organizaciones de educadores”, en *Educadores del Mundo*, Santiago, mayo de 1961, p. 16.

<sup>141</sup> Cristián Bellei y Camila Pérez, “Democratizar y tecnificar la educación: La reforma educacional de Eduardo Frei Montalva”, en Carlos Huneeus y Javier Couso (eds.), *Eduardo Frei Montalva: Un gobierno reformista, A 50 años de la “Revolución en Libertad”*, Santiago, Editorial Universitaria, 2016, pp. 207-242.

perspectivas en línea con la educación del *hombre nuevo* que llevaría adelante la construcción del socialismo. Por último, se enfatizó la democratización del sistema, vinculada con el rol del magisterio como gremio, considerado el actor principal de la gestión pedagógica y la evaluación de la efectividad del sistema.

Para promover la importancia de la unificación del sistema educacional, *Educadores del Mundo* publicó numerosos artículos en los que se mostraba el problema de la desarticulación de los sistemas educativos a nivel internacional. Al respecto, se destaca el artículo de Henri Wallon titulado “Educación y democracia” en el que se denunciaba la desarticulación existente entre la educación primaria y secundaria en Francia e Inglaterra. Dicha desarticulación fue muy criticada en tanto contribuía a reproducir la división social del trabajo. Además, se la acusaba de generar una fragmentación en la educación de la juventud y una especialización exagerada en los sectores acomodados de la sociedad. Por otro lado, analizando la experiencia socialista de la educación en Checoslovaquia, se valoró la existencia de una escuela única y obligatoria para nueve años de escolaridad (6 a 15 años) la que permitiría, a diferencia de muchos otros países, la unificación del conjunto del sistema educacional<sup>142</sup>. En coherencia con lo anterior, pero desde América Latina, se reprodujo en la revista la “Declaración de principios de la Federación Nacional de Maestros urbanos de Bolivia” que declaraba que la vía para la democratización de la enseñanza era la escuela única<sup>143</sup>. En la misma dirección, se difundieron trabajos sobre la reforma integral de la educación en Bolivia, impulsada por la Central Obrera Boliviana (COB), en los que se reivindicaba la escuela unificada y la escuela única<sup>144</sup>.

El impacto de esta campaña en las páginas de *Educadores del Mundo* se dio en 1957. Ese año el gremio docente chileno publicó un plan de acción para el desarrollo democrático de la educación nacional. En este se reivindicó la escuela unificada a partir de los siguientes elementos: se establecía, en términos de sistema educativo y administrativos, la “lucha por establecer la fusión de los institutos de formación del magisterio en un organismo que proporcione una formación cultural y profesional básica unitaria y la especialización derivada de las funciones y diferencias inherentes a los procesos educativos”<sup>145</sup>. A lo anterior, se agregó la demanda por la unificación de los servicios superiores de la administración educacional y la unificación de los organismos que cumplieran funciones de investigación educacional.

<sup>142</sup> Roberto Flores, “En Checoslovaquia la educación es preocupación preferente del Estado”, en *Educadores del Mundo*, Santiago, octubre de 1959, pp. 24-26.

<sup>143</sup> “Declaración de principios de la Federación Nacional de Maestros urbanos de Bolivia”, en *Educadores del Mundo*, Santiago, agosto de 1956, p. 14.

<sup>144</sup> Humberto Quezada, “Reforma integral de la educación boliviana”, en *Educadores del Mundo*, Santiago, diciembre de 1956, pp. 15-17.

<sup>145</sup> Consejo Directivo UPCH, “XII Convención Nacional...”, *op. cit.*, p. 10.

*El ideario pedagógico socialista*

Durante este período se fue constituyendo un ideario pedagógico enfocado en la realidad nacional y tributario de las discusiones y experiencias globales. Esto se reflejó en propuestas que confluyeron en un desarrollo programático, las que dieron origen a las bases del proyecto de Escuela Nacional Unificada. Estas propuestas se apoyaron en tres principios: primero, la centralidad de la educación politécnica vista como una forma de llevar adelante lo formativo desde lo académico, lo científico y lo laboral. Esto con el objetivo de educar en función de las necesidades individuales y colectivas. Segundo, la primacía de la educación pública de administración democrática, de manera de otorgar protagonismo a todos los estamentos y miembros de la comunidad para producir un proyecto educativo que fuera afín con los lineamientos nacionales y con las particularidades de cada contexto. Tercero, el reconocimiento del ejercicio pedagógico como un acto político, promoviendo una escuela cuyo contenido fuera inherentemente latinoamericano, antiimperialista y orientado a la liberación del ser humano, similar a la construcción del *hombre nuevo* presente en el ideario educativo soviético y, más tarde, en el de Cuba y China.

La propuesta de este ideario pedagógico se vinculó al campo socialista y se articuló con los conceptos de escuela única y politécnica. La *educación politécnica*, dimensión pedagógica del marxismo, implicó la integración entre teoría y práctica, así como la conexión entre educación y trabajo. Este enfoque buscó estrechar el lazo entre la escuela y las industrias, fábricas o centros productivos. Al respecto, *Educadores del Mundo* publicó un texto del pedagogo soviético M. Skatkine, que explicaba los lineamientos de la educación politécnica en la URSS y su énfasis en la conveniencia para superar la división histórica entre el trabajo intelectual y manual. La educación politécnica se valoraba porque permitía que niños y jóvenes aprendieran tanto teórica como de manera práctica las principales ramas de la producción (energética, mecánica, química, física, biología, agronomía, transporte, construcción, entre otras), elevando el nivel cultural, técnico y tecnológico de las nuevas generaciones, lo que se traduciría en un aumento y perfeccionamiento de la productividad del trabajo.

Además, fueron publicados los escritos del pedagogo soviético Antón Makarenko respecto a la educación para el trabajo y su vínculo con la escuela unificada<sup>146</sup>. El legado de Makarenko, quien reflexionó sobre el rol de las familias, de las escuelas, universidades y el Estado, fue utilizado para explicar la articulación entre educación por y para el trabajo:

“Por esta razón, no debemos imaginarnos que existan en la educación diferencias fundamentales entre el trabajo manual y el trabajo intelectual. La organización del trabajo, su aspecto más humano se presenta tanto en el trabajo intelectual, como en el trabajo manual”<sup>147</sup>.

<sup>146</sup> Antón S. Makarenko, “Educación por el trabajo en la familia”, en *Educadores del Mundo*, Santiago, junio de 1956, pp. 12-16.

<sup>147</sup> *Op. cit.*, p. 14.

En la revista, también, se reivindicó el legado del educador brasileño Pascal Lemme, en tanto que su figura encarnó la de un “ardiente defensor de la unidad del magisterio”<sup>148</sup> y de la escuela única. Lemme fue una de las principales figuras del campo pedagógico vinculada tanto al marxismo, al Partido Comunista Brasileiro (PCB) y al movimiento de los Pioneros de la Educación Nueva. Su obra se caracterizó por estudiar los avances educativos de la URSS y otros países socialistas. En sus textos se refirió a la obra de Anatoly Lunacharsky y de la escuela única; polemizó con algunos planteamientos de la escuela nueva, argumentando que sus propuestas poco referían a las condiciones materiales y concretas de la clase trabajadora y de la gran mayoría de la población brasileña. A lo largo de su trayectoria, Lemme sostuvo que marxistas y escolanovistas podían colaborar en conjunto<sup>149</sup>. Además, indicó que uno de los grandes desafíos de los educadores brasileños era la unificación: “existe la necesidad urgente de procurar la unión del profesorado brasileño –de todas las ramas– actualmente desorganizado, dividido, y por eso mismo, débil, casi totalmente aislado como gremio de sus grandes responsabilidades para el país”<sup>150</sup>.

De igual modo, se publicaron textos que criticaban la situación de la escuela en la URSS. Estos señalaban que, si bien se había avanzado en la enseñanza politécnica, “ella se ha limitado principalmente a los métodos de educación oral no prestando la atención necesaria a la participación de los niños y de la juventud, en la medida de sus fuerzas, en el trabajo social útil”<sup>151</sup>. Según se expresó en la revista, la preocupación de los educadores soviéticos como K. Kovakesky, era vincular la escuela con la vida social y con el trabajo productivo, criticando el carácter abstracto de la escuela secundaria. Por último, es interesante señalar que los artículos que referían a la educación en la URSS, a partir de la reforma de 1958, desplazaron el concepto de escuela única y comenzaron a enfatizar en la educación politécnica y la articulación entre escuela, trabajo y vida.

En la reunión del Comité Administrativo de la FISE en 1959, se reivindicó la escuela unificada en una doble dimensión. En primer lugar, se planteó la necesidad de unificarla con la vida:

“liquidando hasta sus últimos residuos la separación entre el trabajo manual y el trabajo intelectual, tendiendo a la formación humanista y a la calificación profesional, de acuerdo a los avances de la ciencia y a las necesidades del vertiginoso desarrollo tecnológico moderno”<sup>152</sup>.

<sup>148</sup> J. Roberto Moreira, “Los problemas de la enseñanza elemental en Brasil”, en *Educadores del Mundo*, Santiago, octubre de 1956, p. 4.

<sup>149</sup> Dermeval Saviani, *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*, São Paulo, Editora Autores Associados, 2013, pp. 181-186; Dermeval Saviani, “Panorama histórico do processo de construção da pedagogia socialista no Brasil”, en Roseli Salette Caldart y Rafael Litvin Villas Bôas (coords.), *Pedagogia socialista - legado da revolução de 1917 e desafios atuais*, São Paulo, Expressão Popular, 2017, pp. 103-126.

<sup>150</sup> Pascal Lemme, “Evolución histórica de la educación brasileña”, en *Educadores del Mundo*, Santiago, abril de 1956, p. 8.

<sup>151</sup> K. Kovakesky, “En vísperas de un nuevo avance de la escuela soviética”, en *Educadores del Mundo*, Santiago, junio de 1959, p. 23.

<sup>152</sup> Ángel Pizarro, “La educación debe servir los intereses de los pueblos que aspiran a la paz y la amistad”, en *Educadores del Mundo*, Santiago, octubre de 1959, p. 14.

En segundo lugar, se reafirmó el compromiso a seguir “luchando por la unificación de todos los profesores del mundo, sobre principios progresistas”<sup>153</sup>. Los textos del educador soviético Nicolai Goncharov, vicepresidente de la Academia Rusa de Ciencias Pedagógicas, fueron referenciales en este aspecto. En sus escritos, publicados en *Educadores del Mundo*, subrayaba el desafío de educar a las nuevas generaciones en el trabajo socialmente útil, en ir educando paulatina y de manera gradual a los niños, niñas y jóvenes en el trabajo como bien común y de la sociedad, pero ya sin referir al concepto de escuela única o unificada, sino más bien enfatizando la noción de educación politécnica<sup>154</sup>.

Durante este período, se fue instalando una tendencia en el debate pedagógico: la integración de los planteamientos de la escuela única y la educación politécnica. Este enfoque tomó como referentes el pensamiento proveniente del campo socialista, en especial, aquellos desarrollados en la URSS. Estos debates no solo inspiraron el proyecto de la Escuela Nacional Unificada durante el gobierno de la Unidad Popular, sino que también fueron el origen de su rechazo.

#### EL PROFESORADO Y SUS APORTES A LA ESCUELA NACIONAL UNIFICADA

La revisión histórica de la noción de *unificación educacional* nos muestra una aproximación más compleja e integrada a los planteamientos involucrados en el *Informe sobre Escuela Nacional Unificada*. Este documento, redactado por el Ministerio de Educación, fue el proyecto a través del cual el gobierno de la Unidad Popular buscó llevar a cabo una reforma transversal del sistema educativo como parte de su programa de construcción de un socialismo-democrático. Publicado en febrero de 1973 en la *Revista de Educación*, su objetivo fue orientar, junto con otras publicaciones del Ministerio de Educación (estudios, informes y boletines), la discusión respecto de la propuesta de la Escuela Nacional Unificada (en adelante ENU). Además, de ampliar la justificación de la transformación del sistema educativo y exponer los orígenes, el sustento teórico, los objetivos y la estructura de lo que sería la ENU. Por ello, el *Informe ENU* constituye un punto de referencia fundamental para comprender las contribuciones del profesorado a la política educacional de la Unidad Popular.

El *Informe ENU* fundamentó el accionar del sistema educativo en diez principios: nacional, unificado, diversificado, democrático, pluralista, productivo, integrado a la comunidad, científico y tecnológico, humanista y planificado. Estos principios fueron concebidos como guía para la reforma del sistema (orientando la labor de la escuela y las comunidades en su implementación) y la construcción de un nuevo sujeto político-social para una sociedad en

---

<sup>153</sup> *Ibid.*

<sup>154</sup> N. K. Goncharov, “La educación pública en la URSS”, en *Educadores del Mundo*, Santiago, julio de 1961, pp. 3-7.

transformación. Su formulación se sustentó en el análisis de las experiencias internacionales, en el contexto de crisis educacional (reconocido tanto a nivel internacional como nacional<sup>155</sup>) y en los diversos episodios de la historia del magisterio nacional.

Los principales impulsores de la política educacional del gobierno de la Unidad Popular tuvieron en cuenta los programas de las diversas organizaciones que representaban al profesorado chileno, las que buscaban transformaciones profundas, independiente de su afiliación política. Menciones a la UPCH, la SONAP, la FEDECH, así como la Brigada de Profesores Socialistas, son comunes en los documentos de la época. A partir de 1971 y con el desarrollo del proceso de unificación bajo el SUTE<sup>156</sup>, se acentuó el rol de conducción que asumió el magisterio, vinculando el éxito de la política educacional a su participación activa y unificada<sup>157</sup>. Un ejemplo de ello fue el impulso hacia la democratización de la administración educativa, que contó con la colaboración de los miembros del SUTE en el Ministerio de Educación y en el desarrollo de propuestas en el Congreso Nacional de Educación de 1971<sup>158</sup>.

Además, el *Informe ENU* integró el pensamiento pedagógico desarrollado por el magisterio chileno a lo largo del siglo XX, articulando aquellas iniciativas docentes que buscaban la transformación del sistema educacional. De esta manera, el informe representa una síntesis de los episodios de resistencia, la elaboración de propuestas y la puesta en marcha de experiencias en torno a la unificación educacional llevadas a cabo por el magisterio. Estos aspectos reflejan la complejidad del proceso explorado en este artículo y, al mismo tiempo, explican la propuesta del informe: una educación integral, la formación de sujeto transformador y un sistema situado.

1) Educación integral: esta noción se generó en respuesta, por una parte, al constante señalamiento del magisterio sobre la desconexión entre desarrollo personal y formativo del educando y el desarrollo social y económico a nivel nacional<sup>159</sup> y, por otra, a la tensión entre las visiones de quienes estaban presentes en el aula y aquellas que se originaban en los “gabinetes superiores” bajo la visión de las clases dominantes<sup>160</sup>. La denuncia de un sistema educativo ajeno, incapaz de atender las necesidades formativas de la gran mayoría de la población, y cuya orientación resultaba contradictoria para el desarrollo nacional, fue un sentimiento compartido dentro del profesorado chileno desde la AGP hasta la

<sup>155</sup> Comisión Técnica sobre Escuela Nacional Unificada, *Antecedentes para la fundamentación de la Escuela Nacional Unificada*, Santiago, marzo de 1973, en Archivo Nacional de la Administración, vols. 40652-40653, pp. 29-33.

<sup>156</sup> Lautaro Videla, “Una nueva estructura para el sistema educacional chileno”, en *Aportes socialistas para la construcción de la Nueva educación chilena*, Santiago, Editorial Universitaria, 1971, p. 114.

<sup>157</sup> Salvador Allende, “Política educacional del gobierno popular”, en *Aportes socialistas para la construcción de la Nueva educación chilena*, Santiago, Editorial Universitaria, 1971, p. 17.

<sup>158</sup> Núñez, *La ENU entre dos siglos...*, *op. cit.*, p. 156; Farrell, *The National Unified School...*, *op. cit.*, pp. 92-98.

<sup>159</sup> Iván Núñez, “Política y educación: Rol, fines y objetivos de la educación en un gobierno popular”, en *Aportes socialistas para la construcción de la Nueva educación chilena*, Santiago, Editorial Universitaria, 1971, p. 103.

<sup>160</sup> Videla, “Una nueva estructura para...”, *op. cit.*, p. 110.

SUTE<sup>161</sup>. En los principios de la ENU podemos identificar la influencia de las experiencias que contribuyeron a la constitución de un sistema integral, al promover la “unidad de teoría y práctica y de estudio y trabajo productivo”<sup>162</sup>. Estas influencias se vincularon con la acción gremial, política, social y educativa de la AGP de las décadas de 1920 y 1930, el funcionalismo entre 1930 y 1950, así como con las experiencias de los sistemas educativos socialistas de la década de 1960 a través de la educación politécnica. Cada una de estas iniciativas buscó desarticular la estructura segregadora de la escuela mediante la eliminación de la estructura administrativa del sistema que promovía la división social del conocimiento (manual e intelectual) y la separación del medio urbano y rural.

2) Sujeto transformador: Uno de los objetivos fundamentales de la ENU fue afirmar que el propósito del sistema educativo es formar educandos capaces de transformar su propia realidad. Este principio se remonta a las influencias internacionales de la AGP, que promovían una *nueva cultura* y una perspectiva latinoamericanista en un contexto de dependencia cultural de imperialismos extranjeros. En ese marco, la ENU anunció una *cruzada de cultura* con la implementación de las escuelas consolidadas y la formación del *hombre nuevo*. Todo esto alineado con la necesidad de establecer una estructura “unificada, nacionalista y democrática de la educación”<sup>163</sup>, donde las experiencias asociadas a las escuelas experimentales establecidas desde 1928 y los planes educacionales de las décadas de 1940 y 1950 se convirtieron en ejemplos de una “experiencia educacional controlada”. Estas iniciativas, que surgieron como respuesta a la necesidad de transformar y reemplazar las estructuras educativas vigentes, sembraron el germen transformador que caracterizó al profesorado de la década de 1970<sup>164</sup>.

3) Sistema situado: el propósito del modelo organizacional de la ENU fue establecer un sistema educativo basado en los pilares de “unidad, continuidad, diversificación, descentralización, democratización y vinculación con la comunidad”<sup>165</sup>. Esto se tradujo en la noción de un sistema situado, adaptativo a su entorno, integrativo respecto de la comunidad educativa y con una estructura unificada. Estos elementos tuvieron sus raíces en la experiencia de la AGP y el espíritu del Decreto N.º 7500, así como en el origen y creación de las escuelas consolidadas<sup>166</sup>. Se conectaron también con los resultados de la Convención Nacional de la Unión de Profesores de Chile en 1963, en la cual se declaró que la educación debía ser “organizada por el Estado, obligatoria, gratuita, científica, planificada, laica, democrática, diversificada, permanente, universal, dinámica”<sup>167</sup>. Estas conexiones fueron

---

<sup>161</sup> Comisión Técnica sobre Escuela Nacional Unificada, *Antecedentes para la fundamentación...*, *op. cit.*, p. 5.

<sup>162</sup> *Op. cit.*, p. 6.

<sup>163</sup> *Op. cit.*, p. 4.

<sup>164</sup> Núñez, “Política y educación...”, *op. cit.*, p. 102.

<sup>165</sup> Comisión Técnica sobre Escuela Nacional Unificada, *Antecedentes para la fundamentación...*, *op. cit.*, p. 2.

<sup>166</sup> Videla, “Una nueva estructura para...”, *op. cit.*, p. 109.

<sup>167</sup> Comisión Técnica sobre Escuela Nacional Unificada, *Antecedentes para la fundamentación...*, *op. cit.*, p. 6.

fortalecidas por quienes, en su momento formularon, promovieron y defendieron estas iniciativas educativas, y que se sumaron al gobierno de la Unidad Popular<sup>168</sup>.

El proyecto de la ENU reunió y sintetizó décadas de luchas dispersas, evidenciando un proceso de maduración teórica y de fortalecimiento del concepto de unificación educacional en su aplicación a la realidad nacional. El principio de unificación, adoptado por diversos proyectos sindicales y partidarios del profesorado chileno, jugó un papel central en la tarea de diagnosticar las causas de las crisis educativas y en la búsqueda de soluciones. Por ello no es extraño que la ENU haya incluido el principio de unificación educacional entre sus fundamentos.

#### REFLEXIONES FINALES

En este trabajo se revisaron las múltiples dimensiones asociadas al concepto de *unificación educacional* formuladas por las organizaciones docentes chilenas, las que fueron parte de un proceso histórico de asimilación, distinción y producción de nuevo conocimiento educacional y pedagógico. De aquí que, en torno a este concepto, se articularan diversas demandas: la unificación gremial, la integración del sistema educativo, la mejora de la formación docente y de las condiciones laborales del profesorado, así como la formulación de un ideario pedagógico.

Entre 1923 y 1932, el profesorado emprendió con fuerza el tema de la unificación gremial y la unificación en la formación docente. Se promovió una reforma al conjunto de la educación pública, poniendo en el centro la preocupación por la unificación del sistema y, además, se establecieron cruces entre los planteamientos del movimiento de la escuela nueva con las formulaciones de la escuela única. En el período que va desde 1932 a 1953 se mantuvieron las luchas por la unificación del magisterio en el marco de la variedad de organizaciones asociadas a las distintas ramas del profesorado, lo que se materializó en el surgimiento de la UPCH. Junto con levantar la demanda por una Escuela Única de Pedagogía se impulsaron iniciativas concretas de unificación en el seno del sistema educacional (el Plan Experimental San Carlos, anteproyecto de Ley Orgánica “Chile reconstruye su educación” y el movimiento por la consolidación educacional) desplegándose un ideario funcional sindicalista que puso el acento en la educación integral y en la relación entre escuela y comunidad. Por último, en el período que se extiende entre 1956 y 1973 resulta relevante el énfasis puesto en la urgencia de la unificación gremial, discutida a nivel internacional como nacional. Se avanzó en procesos de vinculación y unificación internacional, manteniendo la preocupación por configurar sistemas educativos unificados. Además, se

<sup>168</sup> Allende, “Política educacional del gobierno...”, *op. cit.*, p. 8.

planteó una importante articulación entre la unificación educacional y la educación poli-técnica, influenciada por las experiencias educativas de los países socialistas.

Como se ha podido constatar en este artículo, la unificación educacional desarrollada por el profesorado chileno mostró características distintivas según los contextos y los aprendizajes acumulados en cada período. Entre 1923-1932 se puede observar una gran mixtura de elementos, donde los planteamientos del movimiento de la escuela nueva son los que, sin duda, adquirieron una centralidad mayor, pero, en un constante diálogo con el positivismo que imprimió las discusiones disciplinarias de la época, con las primeras recepciones socialistas provenientes de la Unión Soviética y de Latinoamérica y, también, de las corrientes ácratas y de libre pensamiento. En el lapso 1932-1953, en cambio, se evidenció una marcada influencia del discurso sindical funcionalista y cientificista, que articulaba planteamientos educativos, biológicos y sociológicos, así como también perspectivas marxistas provenientes del campo socialista europeo y asiático. Entre 1956-1973, por último, persistió el funcionalismo, pero conectado con el ideario liberacionista, asociado a las luchas contra el colonialismo y el imperialismo, y relacionadas también, y de manera predominante, con los planteamientos formulados desde el marxismo y el campo socialista.

Otro elemento que diferencia a cada período es la relación entre las organizaciones magisteriales y los partidos políticos tradicionales. Así, por ejemplo, durante el primer tramo la AGP mostró una relación de distanciamiento y autonomía con respecto a las tiendas partidarias por considerar, entre otras cosas, porque sus lógicas dificultaban la unificación del magisterio y malograban la elaboración de un pensamiento educativo autónomo de las dinámicas propias del clientelismo y el cuoteo político. Durante la segunda etapa, las organizaciones magisteriales que defendieron el ideario de la unificación educacional estaban asociadas a los partidos comunista y socialista, marcando una diferencia con el período anterior. Una parte significativa de los planteamientos sindical funcionalistas que alimentaron a las escuelas consolidadas y la Escuela unificada provenían del Frente Funcionalista Sindical, que se declaraba autónomo de las estructuras partidarias. Sin embargo, más adelante, miembros del Partido Socialista se unieron a ellos. En el último período es evidente que la vinculación entre las organizaciones docentes y los partidos de izquierda (comunista y socialista) se fortaleció.

En este sentido, la unificación como bandera de lucha se alzó para robustecer la capacidad de agencia del profesorado, es decir, para reivindicar su unidad y fortalecer sus demandas. Pero también para proponer transformaciones estructurales al conjunto del sistema educacional, incluyendo por supuesto a la formación docente y a las condiciones laborales del conjunto del magisterio. Por otro lado, cuestionó los sentidos político-pedagógicos de la educación pública del país, enfatizando su vinculación con la realidad concreta de las mayorías y con procesos de democratización educativa y social.

Por último, es relevante destacar que, tras el concepto de unificación educacional, como se ha demostrado, existió un complejo entramado de formulaciones, propuestas y demandas que articularon luchas gremiales, sistémicas y pedagógicas. Tras el golpe de Estado de 1973 y los diecisiete años de dictadura civil-militar, se produjo una fractura histórica

profunda en las luchas y reivindicaciones del gremio docente. Con el desplome del plan ENU –el que sintetizaba casi un siglo de demandas docentes– los sectores conservadores y autoritarios, no solo lograron detener el proyecto de unificación educacional, sino que todo un acumulado teórico, político y educacional desarrollado desde el profesorado. Sin embargo, este proyecto histórico educacional y pedagógico, no fue del todo derrotado, ya que ha vuelto a emerger en diversas experiencias de reflexión-acción desde las comunidades educativas y que eclosionaron en la propuesta constitucional del año 2022.